



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIAPAS**

FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SOCIOAFECTIVAS EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA PROMOVER
UN CLIMA ESCOLAR POSITIVO PROPICIO PARA EL
APRENDIZAJE”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

PRESENTA

NAYELI GUADALUPE HERNÁNDEZ ROQUE

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO

CO-DIRECTORA

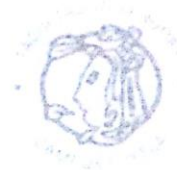
DRA. MARIZA GUADALUPE MÉNDEZ

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE 2018



Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Nayeli Guadalupe Hernández Roque, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS


para el documento denominado "Estrategias Didácticas Socioafectivas en el Proceso de Enseñanza del Inglés para Promover un Clima Escolar Positivo Propicio para el Aprendizaje", elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los tres días del mes de septiembre del año dos mil dieciocho en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dr. Gabriel Llavén Coutiño
Presidente del jurado


Dra. María Eugenia Culebro
Mandujano
Secretaría del jurado


Dra. Mariza Guadalupe Méndez López
Vocal del jurado


Vo. Bo
Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora

Resumen

Uno de los retos que enfrentamos la mayoría de los maestros de lenguas es la promoción de climas escolares propicios para el aprendizaje. Ante esta situación, la necesidad de implementar diversas estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés se encuentra presente día a día dentro del aula.

Por ello, se realiza este estudio bajo un enfoque cualitativo teniendo como diseño metodológico el denominado Investigación-Acción. Este proyecto tiene 35 participantes quienes son estudiantes de primer año de bachillerato del turno matutino del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas (CECyTECH) No. 40 “Las Granjas” ubicado en la periferia de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas México. Los datos se obtuvieron por medio de diferentes técnicas de recolección de información como; observación participante por medio de videograbaciones y sistematizada en el diario del profesor, observación realizada por el comité de esta investigación, diario de reflexiones de los estudiantes, grupos focales y cuestionario Likert. El análisis e interpretación de resultados se realiza por medio de la categorización y codificación de la información, aunado a la triangulación de datos y teorías.

Los resultados muestran la influencia de las estrategias socioafectivas utilizadas por el docente, en la generación de climas escolares afectivos que propician mejores resultados en el aprendizaje del inglés de los estudiantes; así como mejoras en las relaciones interpersonales entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, también se evidencia los beneficios de fortalecer los valores morales y el sentido de pertenencia del estudiante. Por lo tanto, esta investigación enfatiza el uso de estrategias didácticas socioafectivas y su relación con las experiencias afectivas de los estudiantes para poder maximizar el impacto positivo en su proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVES

Estrategias, didácticas, estrategias socioafectivas, enseñanza-aprendizaje, inglés

“Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con número de registro de becario 608209”

AGRADECIMIENTOS INSTITUCIONALES

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo económico otorgado para llevar a cabo mi posgrado y para la realización de este proyecto de investigación. Además, agradezco la oportunidad que el CONACYT me otorgó de crecer personal y profesionalmente, por medio de estancias académicas en el extranjero.

Agradezco al Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Chiapas (CECyTECH), por el apoyo brindado para la realización de este proyecto de investigación.

Mi agradecimiento a los directivos y docentes del plantel del CECyTECH N° 40 “Las Granjas”, por abrir sus puertas y permitirme realizar con éxito este estudio. Especialmente agradezco a la Lic. Lucrecia Pérez López, por permitirme realizar mi investigación en su grupo. Además, agradezco me haya compartido su experiencia como docente, así como sus estrategias que le han ayudado a ser una excelente docente de inglés. También, agradezco a los estudiantes del primer semestre grupo A de la especialidad de ventas, por contribuir a mi objeto de estudio y permitirme implementar mi proyecto de investigación con ellos.

De la misma manera, agradezco a la Utah State University (USU) por recibirme en sus instalaciones y brindarme una excelente educación durante mi estancia en la universidad.

Finalmente, agradezco a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y a la Facultad de Lenguas campus Tuxtla, al personal administrativo y docente por el apoyo brindado y por la excelente educación impartida en el programa de posgrado.

AGRADECIMIENTOS PERSONALES

Agradezco a Dios por haberme guiado en este programa de maestría y permitido finalizar este proyecto de investigación que ayudará a transformar mi práctica docente y con ello beneficiar a mis estudiantes.

Agradezco a mi compañero de vida; Vianer, por ser mi soporte día a día, por apoyar todas mis decisiones, por motivarme siempre a cumplir todas mis metas profesionales, por ser paciente y comprensivo cuando este posgrado requirió dedicación de tiempo completo. Le agradezco por ser quien llena de paz, amor y seguridad mi vida.

Agradezco a mi familia; a mi papá por apoyarme siempre en mis decisiones, por motivarme a ser mejor persona y a ser mejor profesionista. A mi mamá por motivarme a seguir estudiando, por sentirse orgullosa de mis logros y por compartir conmigo mis penas y alegrías que este posgrado trajo consigo.

Mi agradecimiento a mis hermanos, Laura y Fernando, por apoyarme y siempre motivarme a seguir adelante con esta maestría y con este proyecto de investigación. Especialmente

agradezco a mi hermana por ayudarme con las gestiones administrativas, para que este estudio se llevara a cabo en su lugar de trabajo.

Mi agradecimiento a mi directora de tesis; la Dra. María Eugenia Culebro Mandujano por apoyarme en los trámites administrativos que esta investigación requirió. Y por motivarme a ser una mejor docente de inglés.

Gracias al Dr. Gabriel Llaven Coutiño por guiarme en esta investigación y por esclarecer mis dudas y por apoyarme en mis decisiones. También le agradezco por fungir como director de tesis, lector, maestro y amigo, por el apoyo y motivación constante que me demostró no solo en la realización de este proyecto sino durante todo el posgrado.

Agradezco a la Dra. Mariza Guadalupe Méndez López por aceptar codirigir esta investigación, realizando valiosos aportes al objeto de estudio, compartir conmigo su experiencia y estrategias que la han llevado a ser una de las mejores académicas en su disciplina. Muchas gracias a la Dra. Elizabeth Moreno Gloggner por gestionar y hacer los enlaces necesarios para que esta codirección fuera posible.

Muchas gracias a la Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima, por apoyarme durante todo el posgrado, motivarme a ser una mejor profesionista y facilitar todos los medios para que esta maestría tuviera un gran impacto no solo en mi vida profesional sino también en la personal.

Mis agradecimientos a la Dra. Maria Spicer-Escalante por gestionar y hacer posible mi estancia académica en la Utah State University. A la Dra. Sylvia Read por agenciar mi estancia y permitirme asistir a sus clases, compartiendo sus experiencias y estrategias que la han llevado a ser una de las mejores académicas en su disciplina.

Mi agradecimiento a la Dra. Kathleen Mohr y al Dr. Eric Mohr por acogerme en su hogar y hacerme sentir querida durante toda mi estancia académica en la ciudad de Logan. Les agradezco por permitirme vivir tan grata experiencia y por dejarme tener nuevos padres y amigos.

Esta tesis está dedicada a mi hermano Carlos, quien desde el
cielo cuida mis pasos, me apoya y sé que está orgulloso de
las metas que cumplo.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Planteamiento del problema y Justificación.....	2
Objetivos.....	3
Preguntas de Investigación.....	4
Capítulo 1. Referentes Teóricos.....	6
1. Introducción al capítulo.....	6
1.1. Evolución de la enseñanza-aprendizaje del inglés.....	6
1.1.1. Enfoque tradicional: método de gramática-traducción.....	6
1.1.2. Método directo.....	7
1.1.3. Método audio-lingüista.....	8
1.1.4. Método oral o situacional.....	8
1.1.5. Las corrientes didácticas críticas.....	9
1.2. Enfoques humanísticos.....	14
1.2.1. El enfoque humanístico en la enseñanza del inglés.....	15
1.2.2. El rol del enfoque humanístico en la motivación del estudiante.....	17
1.2.3. Educación centrada en el estudiante.....	21
1.2.4. Diferencias individuales.....	25
1.2.5. Influencia de las diferencias individuales en el proceso de enseñanza- aprendizaje.....	27
1.3. El Docente y su papel en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Inglés.....	29
1.3.1. Concepciones del Aprendizaje.....	29
1.3.2. Concepciones de Enseñanza.....	32
1.3.3. Enseñanza-Aprendizaje en adolescentes.....	32
1.3.4. Estrategias.....	36
1.3.5. Estrategias de Aprendizaje.....	36
1.3.6. Estrategias de Enseñanza.....	38
1.3.7. Estrategias Didácticas Socioafectivas.....	40
1.3.8. Estrategias Didácticas Socioafectivas: promoción de climas escolares que propician un aprendizaje significativo.....	41
1.3.9. Estrategias Didácticas Socioafectivas: fomento de relaciones interpersonales en el aula.....	47
1.3.10. Estrategias Didácticas Socioafectivas: mejora del desempeño escolar a través del feedback positivo.....	52
1.3.11. Estrategias para el control de emociones en el docente.....	59
1.3.12. La profecía auto-cumplida y su incidencia en el contexto académico.....	61
1.4. Investigaciones en el área.....	65
Capítulo 2. Metodología.....	67
2. Introducción al capítulo.....	67

2.1. Metodología.....	67
2.2. Diseño de la Investigación.....	67
2.3. El contexto.....	71
2.4. Participantes.....	71
2.5. Técnicas de Recolección de la Información.....	72
2.5.1. Cuestionario: Escala Likert.....	72
2.5.2. Observación Participante a través del Diario del Profesor.....	73
2.5.3. Diario de Reflexión del Estudiante.....	74
2.5.4. Observación Externa.....	75
2.5.5. Grupos Focales.....	76
2.5.6. Planes de clase.....	76
2.6. Procedimiento de Recolección de Datos.....	77
2.7. Procedimiento de Análisis de la Información.....	80
2.8. Proceso de Investigación.....	83
2.9. Problemas Éticos Considerados.....	86
Capítulo 3. Presentación y Discusión de Resultados.....	87
3. Introducción al capítulo.....	87
3.1.Resultados respecto a climas escolares propicios para el aprendizaje.....	87
3.2.Resultados respecto al fomento de relaciones interpersonales en el aula.....	99
3.3.Resultados respecto a la promoción de la mejora en el desempeño escolar a través de la retroalimentación (feedback) positivo.....	110
3.4.Reflexión sobre mi práctica docente en relación al uso de estrategias didácticas socioafectivas.....	116
Capítulo 4. Conclusión.....	127
4. Introducción al capítulo.....	127
4.1. ¿Por qué razón las conductas verbales y no verbales positivas del docente promueven un clima escolar propicio para el aprendizaje?.....	127
4.2. ¿De qué manera se fomentan relaciones interpersonales en el aula?.....	130
4.3.¿De qué forma la retroalimentación positiva promueve una mejora en el desempeño escolar?.....	132
4.4. Como docente ¿cuál es mi reflexión acerca del uso de estrategias didácticas socioafectivas con adolescentes?.....	133
4.5. Sugerencias pedagógicas.....	136
REFERENCIAS.....	140
ANEXOS.....	150
Anexo 1.....	151
Anexo 2.....	153
Anexo 3.....	154
Anexo 4.....	155

Anexo 5.....	156
Anexo 6.....	157
Anexo 7.....	163

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Taxonomía de diferencias individuales.....	26
Tabla 2: Fases del aprendizaje significativo.....	31
Tabla 3: Aspectos formativos de la investigación adaptado de Bausela, 2004.....	69
Tabla 4: Cronograma de implementación de técnicas de recolección de información.....	79
Tabla 5: Categorías y códigos para el análisis de la información	82
Tabla 6: Estrategias implementadas en el ciclo 1 y 2 de investigación.....	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de competencia comunicativa.....	12
Figura 2: Distribución mesas separadas.....	51
Figura 3: Distribución herradura.....	52
Figura 4: Distribución círculo.....	52
Figura 5: Representación cíclica del modelo de I-Acción de Sandín (2003).....	70

Introducción

El idioma inglés constituye un instrumento de comunicación necesario para formar personas cada vez más competitivas para enfrentar los diversos cambios que se dan en el mundo globalizado que habitamos. Tal es la presencia del inglés alrededor del mundo que se puede escuchar en la televisión, verlo en anuncios, en hoteles o restaurantes de diferentes ciudades. Por consecuencia, el inglés recibe un estatus de idioma global debido a que ha desarrollado un papel especial dentro de las comunidades en otros países alrededor del mundo (Crystal, 2005). Por ello, las circunstancias obligan a las personas a competir con el mercado nacional e internacional y de esta manera hacer frente a la diversidad cultural contemporánea que exige una mayor preparación académica para poder obtener mejores oportunidades laborales.

El Informe a la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, plantea en sus líneas principales que la educación debe estar centrada en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, los cuales deben consolidarse íntegramente con el fin de que se tome en cuenta al ser, no sólo desde su desarrollo cognitivo, sino también desde lo afectivo (Delors, 1994). Por esta razón, es importante conocer que para lograr que el proceso enseñanza-aprendizaje se realice de manera satisfactoria, es importante saber que en éste no solo influyen los aspectos cognitivos, sino también los emocionales, conductuales y psicológicos del estudiante, quienes experimentan diferentes emociones durante su proceso de aprendizaje.

Es una realidad que durante el desarrollo profesional del docente de lenguas, uno de los factores que más interesa, es el de fomentar un aprendizaje en cada uno de nuestros estudiantes. Por ello, la necesidad de implementar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje está presente día a día dentro de nuestra aula escolar. Ante tal situación, las acciones a realizar requieren de la transformación de las creencias y expectativas de los profesores hacia los estudiantes para que pueda verse reflejado en la misma práctica docente.

Para poder desarrollar de forma apropiada una intervención educativa se necesitan diversas cosas, entre ellas, todo un amplio conjunto de estrategias que faciliten nuestra labor docente.

Pero, ¿Qué son las estrategias de aula?, Nogales (2017), menciona que se entiende por estrategias el conjunto de estrategias educativas, métodos, quehaceres, etcétera, que utiliza el profesor diariamente en el aula para explicar, hacer comprender, motivar y estimular cuyo objetivo es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Frecuentemente los profesores nos encontramos con dificultades al no saber exactamente cómo motivar a los estudiantes, cómo interaccionar en el aula, cómo relacionarse con sus estudiantes, mantener una cierta disciplina o resolver diversos conflictos. Existen diversas investigaciones cuyos resultados muestran que el profesor puede suscitar, enganchar, sostener o mantener la motivación por aprender. Adoptando prácticas de enseñanza eficaces, los profesores pueden ejercer una influencia determinante sobre la mejora de la calidad del aprendizaje (Roy, 1991).

Planteamiento del problema y justificación

La inquietud que dio origen a este proyecto de investigación se suscitó cuando al realizar algunas observaciones de clases en una escuela secundaria pública de turno vespertino, me percaté que los maestros de diversas asignaturas (inglés, matemáticas, español, historia, tecnología, por mencionar algunas) llamaban a los estudiantes “flojos” u “holgazanes”, además de mostrar gestos de desagrado o correcciones intimidantes y de burla a los estudiantes. Asimismo, en el transcurso de la clase, los maestros se mostraban aburridos, desinteresados en el comportamiento de algunos estudiantes y constantemente les repetían que no hacían nada bien, ni las tareas y tampoco las actividades dentro del aula.

Este hecho me resultó sorprendente y a la vez entristecedor, porque en mi opinión, las expectativas que tenían hacia los estudiantes, eran realmente bajas y basándome en los resultados de la gran cantidad de estudios centrados en este tema, se ha demostrado que las expectativas del docente tiene un impacto significativo sobre los logros académicos de los estudiantes. Lo anterior, reafirma lo que menciona Méndez (2011), el enlace entre las emociones causadas por el comportamiento motivacional de los profesores y los estudiantes es decisivo, debido a que estas emociones van a determinar la cantidad de esfuerzo e interés de los estudiantes con relación a las tareas de aprendizaje, es decir, influyen en su motivación.

Del mismo modo, se conoce que cada uno de los estudiantes es diferente al otro, cada estudiante tiene capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje diversos, sin importar que compartan un mismo grupo, una misma escuela o si son de turno matutino o vespertino. Sin embargo, probablemente los estudiantes al escuchar palabras o gestos hirientes de sus docentes, se crearán una idea errónea de sí mismos.

Al respecto, Imai (2010), menciona que los factores afectivos son vistos como un fenómeno intrafísico, que toma lugar dentro del individuo en respuesta a un estímulo externo. Sin embargo, se han incorporado situaciones o factores sociales, como tareas, ambientes de aprendizaje y grupos sociales, los cuales son a menudo tratados como otros estímulos externos, que supuestamente constituyen o influyen en el estado afectivo del individuo en relación con el aprendizaje de la lengua y sus resultados.

Por consiguiente, al tomar conciencia de estas situaciones, con la realización de esta investigación se pretende que pueda transformar mi práctica cuya finalidad sea crear climas afectivos que promuevan un aprendizaje en mis estudiantes. En este sentido, esta investigación plantea hacer énfasis en las estrategias docentes socioafectivas que promuevan un aprendizaje por medio de climas escolares emotivos, afectivos, motivadores, armónicos y creativos.

Objetivos

General

Implementar estrategias didácticas socioafectivas en el proceso de enseñanza del inglés para promover un clima escolar positivo propicio para el aprendizaje.

Específicos

- ✚ Promover un clima escolar propicio para el aprendizaje a través de conductas verbales y no verbales positivas del docente.

- ✚ Fomentar el establecimiento de relaciones interpersonales en el aula

- ✚ Promover la mejora en el desempeño escolar a través de la retroalimentación positiva
- ✚ Reflexionar sobre mi práctica docente con relación al uso de estrategias didácticas socioafectivas.

Preguntas de investigación

- ✚ ¿Por qué razón las conductas verbales y no verbales positivas del docente promueven un clima escolar propicio para el aprendizaje?
- ✚ ¿De qué manera se fomentan relaciones interpersonales en el aula?
- ✚ ¿De qué forma la retroalimentación positiva promueve una mejora en el desempeño escolar?
- ✚ Como docente ¿Cuál es mi reflexión acerca del uso de estrategias didácticas socioafectivas con adolescentes?

Por otra parte, en este documento se utilizarán términos como: estrategias de enseñanza, emociones, aprendizaje, enseñanza humanista, motivación y relaciones interpersonales.

El presente proyecto de investigación se encuentra estructurado de la siguiente manera:

En el primer capítulo se presenta la revisión literaria que concierne al presente proyecto de investigación. Se toma como base fundamental al enfoque humanístico, enseñanza-aprendizaje en adolescentes y estrategias didácticas socioafectivas. Primeramente, se presenta un recorrido histórico de la evolución de la enseñanza--aprendizaje de lenguas. Después, se enfatiza el enfoque humanístico y su incidencia en la enseñanza de lenguas. Posteriormente, se presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en los adolescentes, luego se muestran las estrategias didácticas socioafectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Finalmente, se concluye con un análisis de investigaciones que se han realizado en el área que concierne a esta investigación.

En el capítulo número dos se presenta la metodología y el diseño de la investigación. Además, se da una descripción del contexto y participantes con quienes se llevó a cabo la investigación. Posteriormente se muestran las técnicas metodológicas que se utilizaron, justificando porque se emplearon estas técnicas y se da una descripción de cada una de ellas. También, se presenta una descripción del procedimiento de recolección de la información, así como, el procedimiento de análisis de dicha información. Por último, en este apartado se exponen los problemas éticos considerados para esta investigación.

En el capítulo tres se presenta y analiza la información obtenida a través de las diferentes técnicas de recolección de datos, las cuales fueron: escala Likert, observación participante, diarios de reflexión de los estudiantes, observación externa y grupos focales. Se hace el análisis de acuerdo con las categorías encontradas: establecimiento de un clima escolar propicio para el aprendizaje, fomento de relaciones interpersonales, mejora en el desempeño escolar, limitantes en el uso de estrategias y reflexión docente. La información recabada se ha ordenado en diferentes secciones y se presentan testimonios como evidencia y ejemplificación de los hallazgos del estudio.

En el capítulo cuatro, se presentan las conclusiones generadas con base en las cuatro preguntas de investigación, además se presentan reflexiones generales sobre este proyecto. Finalmente, se aborda las sugerencias pedagógicas para futuros docentes que estén interesados en implementar las estrategias didácticas socioafectivas en su aula.

Al término de este documento se exponen las fuentes bibliográficas empleadas para la redacción de la presente investigación. Como anexos se muestran los formatos de las técnicas de recolección de datos.

Capítulo 1. Referentes Teóricos

1. Introducción al capítulo

En este primer capítulo se presenta la revisión literaria concerniente al presente proyecto de investigación. Se toma como base fundamental al enfoque humanístico y a las estrategias didácticas socioafectivas. Primeramente, se presenta un recorrido histórico de la evolución de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Después, se enfatiza el enfoque humanístico y su incidencia en la enseñanza de lenguas y en la motivación del estudiante. Se tratan temas sobre las diferencias individuales y su relación con el desempeño escolar de los estudiantes. Posteriormente, se presentan conceptos sobre enseñanza-aprendizaje, luego se exponen las estrategias didácticas socioafectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Finalmente, se concluye con una exposición de investigaciones que se han realizado en el área relacionada a esta investigación.

1.1. Evolución de la enseñanza-aprendizaje del inglés

Desde el punto de vista histórico-pedagógico, el desarrollo y la evolución metodológica de las técnicas, procesos y enfoques utilizados para la adquisición de una segunda lengua (L2) es un aspecto de gran importancia en materia educativa y de objeto de investigación. Durante años, varios han sido los pedagogos, investigadores y maestros quienes se han preocupado en transformar y mejorar la calidad de la educación. A continuación se presenta una literatura histórica de los diferentes enfoques de enseñanza-aprendizaje del inglés.

1.1.1. Enfoque tradicional: método de Gramática-Traducción

El enfoque tradicional se caracteriza por modelos intelectuales y morales que presenta y representa el educador, quien es el actor principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El instructor de lenguaje ejemplifica el rol de autoridad o como experto transmisor de conocimiento; toda la acción, interacción y explicación son impuestas por él. Mientras que el papel del educando es ser receptor de la enseñanza y conocimientos; son llamados más a memorizar que a conocer, es decir, retienen y repiten la información brindada por el educador (Lee y Van Patten, 2003).

El método de Gramática-Traducción surge en el siglo XIX, los precursores de este método fueron Johann Seiden Strücker, Karl Plötz, H. S. Ollendorf y Johann Meidinger. Las principales características del método de la Gramática-Traducción de acuerdo a Richards y Rodgers (1999) son las siguientes:

1. Se estudia una lengua a través del análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos.
2. En el método de traducción, la lengua materna sirve como sistema de referencia en la adquisición de la L2, lo que se convierte al escaso uso del idioma meta y generalmente la mayor atención de las actividades se centra en la lectura y escritura
3. El vocabulario es basado en las lecturas; las palabras se enseñan por medio de listas de palabras bilingües, diccionario y memorización.
4. La oración es la unidad básica de enseñanza y práctica de la lengua. Además, la mayor parte de las clases es enfocada a la traducción de oraciones.
5. Se enfatiza la exactitud.
6. La gramática se enseña de manera deductiva, es decir, por medio de presentación y estudio de las reglas gramaticales que son practicadas mediante ejercicios de traducción.
7. La lengua materna del estudiante, es el medio de instrucción.

(Richards y Rodgers, 1999, p. 3-4)

1.1.2. Método Directo

Para superar los problemas de aprendizaje y las deficiencias que presentaba el método tradicional, la implementación de los métodos directos se llevó a cabo. Los investigadores se enfocaron en los principios naturalistas del aprendizaje de la lengua, por esta razón, se les llama defensores de un método *natural*. Creían que la mejor forma de enseñar una lengua era mediante su uso en el salón de clases. En lugar de usar procedimientos analíticos enfocados en la explicación de reglas gramaticales, los docentes fomentaban el uso directo y espontáneo de la lengua meta en el salón de clases (Franke, en Richards y Rodgers, 1999).

Bajo estos principios de aprendizaje natural, se fundó lo que hoy se llama el Método Directo, el cual tiene los siguientes principios y procedimientos:

1. La instrucción era realizada exclusivamente en la lengua meta.
2. Se enseñaba solamente vocabulario y oraciones de la vida diaria.
3. Las habilidades de comunicación oral eran construidas alrededor de intercambios de pregunta y respuesta entre maestros y estudiantes, en clases intensivas.
4. La gramática se enseñaba por inducción.
5. Los nuevos conocimientos eran presentados de manera oral.
6. El vocabulario concreto se enseñaba por medio de demostraciones, objetos, imágenes, vocabulario abstracto y asociaciones de ideas.
7. Se enseñaba el discurso y la comprensión auditiva.
8. Se enfatizaba la pronunciación correcta y la gramática.

(Richards y Rodgers, 1999, p. 9-10)

1.1.3. Método Audio-lingüista

A mediados del siglo XX, Fries desarrolló el método oral o método estructural. Estos métodos consideran que el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos.

De acuerdo a Lee y Van Patten (2003), el audiolingüismo está implicado en la psicología conductista. De acuerdo con esta psicología, todo el aprendizaje, verbal y no verbal, toma lugar dentro del proceso de formación de hábitos. En este método, los hábitos del lenguaje son formados por medio de la repetición, imitación y refuerzos. Además, los hábitos de lenguaje se formaban por la memorización de diálogos y prácticas de patrones de oración, usualmente a través de ejercicios que requerían que el estudiante imitara y repitiera lo que el docente decía.

1.1.4. Método oral o situacional

El método oral o situacional fue el enfoque británico aceptado en la enseñanza del inglés durante los años 50's, era descrito en la metodología de los libros de texto. De acuerdo a

Richards y Rodgers (1999, p. 34), las características principales de este método son las siguientes:

1. La enseñanza del idioma empieza con la lengua hablada. Primeramente, el material se enseña oralmente y luego se presenta de la forma escrita.
2. La lengua meta es la lengua del salón de clases.
3. Los puntos nuevos del lenguaje son presentados y practicados situacionalmente.
4. Se siguen los procedimientos de selección de vocabulario para garantizar que el vocabulario del servicio general está cubierto.
5. Se enseñan las formas simple de la gramática primero y luego las formas complejas.
6. Cuando se ha establecido un léxico y gramática suficiente, se introduce la lectura y escritura.

(Richards y Rodgers, 1999, p. 34)

1.1.5. Las corrientes didácticas críticas

Como respuesta a las deficiencias de los métodos anteriores, se produjo a finales del siglo XX, lo que se ha denominado el surgimiento de las corrientes didácticas críticas, que oponiéndose a la concepción conductista del aprendizaje, elabora nuevas teorías, ideas y métodos que trataron de paliar los problemas en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El innatismo, el constructivismo, el generativismo y otros modelos, surgieron para dar respuesta a todas las limitaciones que mostraban los modelos anteriores de adquisición de lenguas extranjeras. Los métodos que surgieron a partir de este momento, de orientación cognitivista, fueron muy variados, entre los que destacan el método de Respuesta Física Total (TPR, por sus siglas en inglés), el Enfoque Natural, la Sugestopedia y el Enfoque Comunicativo (Sánchez, 2009).

a) Respuesta Física Total

La Respuesta Física Total (en inglés Total Physical Response, TPR) es un método de enseñanza de lenguas que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física. El objetivo del TPR es desarrollar la competencia oral en la L2 en

niveles iniciales. Se pone especial énfasis en el desarrollo de las destrezas de comprensión antes de enseñar a hablar, se hace hincapié en el significado más que en la forma y se intenta minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego (Asher en Sánchez, 2009).

b) El Enfoque Natural

El Enfoque Natural es una propuesta de enseñanza de lenguas presentada por Terrel en 1977. Incorpora los principios naturalistas identificados en los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas. El aprendizaje se plantea mediante el uso de la lengua meta en situaciones comunicativas, sin recurrir a la primera lengua ni a un análisis gramatical.

De acuerdo con Cortés (2000), este enfoque otorga especial importancia a la comprensión y a la comunicación del significado de los enunciados y promueve la creación de un ambiente de aprendizaje adecuado en el aula para que se produzca de manera satisfactoria la adquisición de una L2.

Algunas de las características de este enfoque son:

1. Este enfoque atribuye a la comunicación de la función más importante de la lengua y, consecuentemente, se centra en la enseñanza de las habilidades comunicativas.
2. El significado se convierte en el centro de atención, se acentúa la importancia del vocabulario y se desplaza la gramática a un plano secundario.
3. El léxico se considera fundamental en la construcción e interpretación de enunciados.

(Richards y Rodgers, 1999, p. 137)

c) Sugestopedia

La Sugestopedia fue elaborada por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov, quien indicó que los problemas para aprender una lengua extranjera se basan en las dificultades y en la ansiedad que presentan los sujetos. Su método otorga una especial importancia al entorno de aprendizaje, en el cual el mobiliario, la decoración, la iluminación y el uso de música como elemento organizador y mediador del proceso, contribuyen a crear el clima de sugestión necesario para el aprendizaje. La música tiene varias funciones, por un lado, relajar

a los aprendientes y, por otro, estructurar, organizar y dar ritmo a la presentación del contenido lingüístico.

Las técnicas de relajación y concentración son fundamentales para retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales. Lo importante para este método es el uso de la lengua, no la forma, por lo que la enseñanza de la gramática se reduce a la mínima expresión (Sánchez, 2009).

d) El Método Comunicativo

El Método Comunicativo tiene sus raíces en la competencia comunicativa, término acuñado por Hymes en 1972, para explicar el papel del contexto y los factores sociales envueltos en el uso e interpretación de la lengua y no solo basado en el sistema de reglas sintácticas y estructuras (Shrum y Glisan, 2015).

Celce-Murcia (2007), propone que el modelo de competencia comunicativa este conformado por la competencia sociolingüística, competencia lingüística, competencia formulaica y competencia interaccional las cuales estarán sustentadas por la competencia discursiva y subsumidas por la competencia estratégica. A continuación se presenta el modelo presentado por Celce-Murcia (2007).

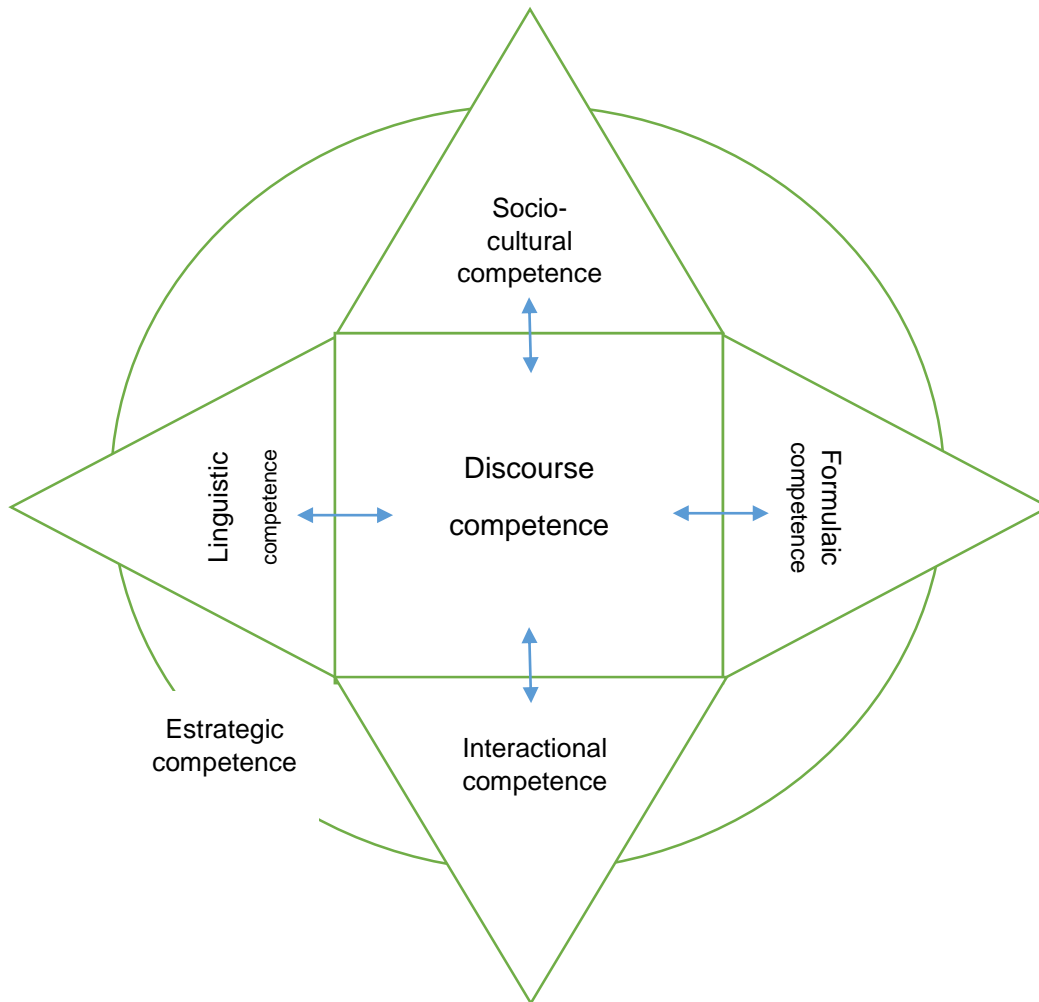


Fig.1. Modelo de Competencia Comunicativa por Celce-Murcia (2007).

Acorde con la propuesta de Celce-Murcia (2007), el enfoque de la investigación de la Competencia Comunicativa se vuelve más social y menos lingüística. La única característica de su modelo que trata únicamente con el lenguaje es la competencia lingüística. Todas las otras características explican competencia con respecto a habilidades sociales, expresiones y modismos, pragmática, estrategias comunicativas y conversacionales.

Bajo este enfoque, la Enseñanza Comunicativa de la lengua se basa en el estudiante como centro del aprendizaje y en los aspectos sociales, lo que significa que enseñar bajo el método comunicativo requiere de diseñar tareas que provean oportunidad para desarrollar el acto de comunicar y se vea implicada la expresión, interpretación y negociación del significado (Savignon, en Lee y Van Patten, 2003).

Se puede decir que el propósito principal de los maestros que usan la enseñanza comunicativa es permitir al estudiante comunicarse en la lengua meta. Para obtener tal propósito, los maestros tienen la responsabilidad de crear situaciones en donde se promueva la comunicación (Larsen-Freeman, 2010). Para esta autora la creación de comunicación en el salón de clases es indispensable para que los estudiantes practiquen el rol de comunicadores, y traten de transmitir mensajes y éstos sean entendidos por los receptores.

El propósito de las actividades dentro de la enseñanza comunicativa se divide en cuatro categorías según Littlewood (2008):

- Proporcionan una práctica completa; en la enseñanza de lenguas esta práctica es llevada a cabo mediante diferentes tipos de actividades comunicativas, estructuradas de acuerdo al nivel del estudiante.
- Mejoran la motivación del estudiante porque son parte del acto comunicativo. Así mismo, Ur (1992), enfatiza este mejoramiento debido a que inhibe la introversión del estudiante.
- Permite el aprendizaje natural mediante la utilización del lenguaje.
- Dichas actividades pueden crear un contexto donde se lleve a cabo el aprendizaje y proveen oportunidades para desarrollar relaciones entre estudiantes y maestro. Estas relaciones ayudan a crear un ambiente en donde se dé el aprendizaje.

(Littlewood, 2008, p. 35)

Este método de enseñanza también promueve el trabajo colaborativo cuya finalidad es que la interacción entre las personas pueda suscitarse. Al respecto Ur (1992), dice que la primera ventaja del trabajo en grupo es la participación. Según esta autora si tenemos cinco o seis equipos, entonces habrá cinco o seis periodos de participación oral. Así mismo, acentúa que, este tipo de trabajo no solo es factible para las personas extrovertidas, sino también para aquellas que son tímidas porque encuentran más fácil expresarse en frente de pequeños grupos o en pareja.

Por ello, se puede inferir que con este tipo de actividades, los estudiantes aparte de practicar el idioma, fomentan su seguridad al trabajar en pequeños grupos, para que se despojen un poco de las inhibiciones que evitan que puedan expresarse.

De este modo, el objetivo común de estas nuevas tendencias educativas consiste en centrar la enseñanza en el estudiante y sus necesidades, para convertir el aprendizaje en una experiencia plena de significado, que considere todos los aspectos de la persona. Por ello, al conjunto de métodos alternativos a los basados en la gramática, se les ha dado el nombre de enfoques humanísticos. En el siguiente apartado se profundiza más sobre este enfoque.

1.2. Enfoques humanísticos

La psicología humanista es una expresión de la extrema preocupación generada del creciente vacío espiritual, moral y ético dentro de la sociedad moderna. Esta preocupación dio origen a un conjunto de psicoanálisis y teorías de psicoterapia que reconocen la realidad física, orgánica y simbólica de la existencia humana en el ciclo de vida. Según Rahman (2008), este es un despertar de la conciencia en la vida humana donde se enfatiza la expresión del valor, la cultura, la decisión personal y la responsabilidad.

Con el concepto del ser humano cada vez más *humano*, el humanismo alcanzó su apogeo en la década de 1970. Fue un gran movimiento psicofilosófico desde Freud a Nietzsche hasta la *tercera fuerza psicológica* de Maslow (Williams y Burden, 1997). Así, surgió un modelo de educación abierta más sistemático denominado educación humanista que ofrece cuatro modelos de programas humanísticos: desarrollo, autoconcepto, sensibilidad y orientación grupal y modelo de expansión de la conciencia (Miller en Sinclair, 2006). Los precursores de este nuevo despertar en la educación fueron los educadores y pensadores como Erik Erikson (1963, 1968), Abraham Maslow (1968, 1970) Carl Rogers (1969), Comb (1970) y Brown (1975).

En contraste a la enseñanza tradicional, el enfoque humanista en la educación se define de tipo indirecto, en donde el docente permite que los estudiantes aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido (Hernández, 1998).

De acuerdo con el paradigma humanista, los estudiantes son sujetos individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con

potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. Según Hernández (1998), los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente sino personas con afectos, intereses y valores particulares a quienes debe considerarse en su personalidad total.

Williams y Burden (1997), mencionan que los enfoques humanísticos enfatizan la importancia del mundo interno del estudiante y anteponen los pensamientos, sentimientos y emociones como base de todo el desarrollo humano.

Algunas de las implicaciones del enfoque humanista de acuerdo a Hamachek (en Williams y Burden, 2005) son:

- a. Cada una de las experiencias de aprendizaje son vistas dentro del contexto de ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de identidad personal. Además, estas experiencias de aprendizaje deben estar relacionadas a objetivos realistas.
- b. Para obtener la autorrealización, se debe proporcionar ayuda al estudiante y fomentar su toma de decisiones sobre qué y cómo aprender.
- c. Es importante que los docentes establezcan relaciones interpersonales con sus estudiantes. Además, en lugar de imponer sus puntos de vista, es necesario ayudarles entender la forma en que ellos le dan un sentido al mundo.

(Hamachek en Williams y Burden, 2005)

Ante ello, los enfoques humanísticos han tenido una influencia considerable en la enseñanza de lenguas. Por lo tanto, la introducción de este enfoque guía al rol que juegan los factores afectivos en el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera. Algunas investigaciones en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (SLA, por sus siglas en inglés), han reconocido al sentimiento como un componente crucial de las diferencias individuales en los resultados del aprendizaje (Ellis, en Imai, 2010).

1.2.1. El enfoque humanístico en la enseñanza del inglés

Los enfoques humanísticos han tenido una gran influencia en la enseñanza del inglés (ELT, por sus siglas en inglés). Por lo consiguiente, un gran número de métodos de

enseñanza, como los descritos anteriormente en el apartado 1.1.5, han sido considerados bajo el enfoque humanístico.

Imai (2010), menciona que dentro del enfoque humanístico en la ELT, los factores afectivos son vistos como un fenómeno intrafísico, que toma lugar dentro del individuo en respuesta a un estímulo externo. Ha habido un reconocimiento para incorporar situaciones o factores sociales como: tareas, ambientes de aprendizaje y grupos sociales, los cuales son a menudo tratados como otra variable externa, que influye en el estado afectivo del individuo en relación con el aprendizaje de la lengua y sus resultados.

Según Sinclair (2006) y Williams y Burden (1997), las implicaciones de la educación humanista en el campo de la enseñanza del inglés se puede resumir en lo siguiente:

- Proveer a los estudiantes de ambientes seguros para que el aprendizaje se lleve a cabo.
- Crear en el estudiante un sentido de pertenencia.
- Balancear el aprendizaje cognitivo y afectivo para permitir a los estudiantes desarrollar ambas dimensiones.
- Tomar en cuenta los sentimientos de los estudiantes ya que afectan el proceso de aprendizaje.
- Fomentar en el estudiante el conocimiento de sí mismo.
- Fomentar en el estudiante la autoestima.
- Inclusión de actividades humanista-afectivas en la clase de lenguas.
- Fomentar en el estudiante auto-iniciación.
- Fomentar en el estudiante la creatividad.
- Permitir al estudiante la auto-elección.
- Centrar el proceso de aprendizaje en las necesidades de los estudiantes en lugar de enseñarlos.
- Fomentar en el estudiante la auto-evaluación.

(Sinclair, 2006 y Williams y Burden, 1997)

Underhill (en Méndez, 2011), define la metodología humanística como el objetivo de crear una atmósfera de seguridad suficientemente estructurada para satisfacer las necesidades

emocionales de los estudiantes mientras les permite suficiente espacio para crecer en cualquier dirección que se adapte al individuo en ese momento. Por su parte, Moskowitz (en Hadfield, 1992), argumenta que los materiales de clase dentro del enfoque humanístico pueden promover amistad, buenos sentimientos y cooperación, mientras que se provee de prácticas buenas de lenguaje.

A partir de estas afirmaciones, podemos identificar que proporcionar a los estudiantes un ambiente seguro en el que no se sentirán amenazados al reconocer sus sentimientos, expresar sus opiniones y revelar hechos personales promoverá su desarrollo interno. Además, la motivación juega un rol decisivo dentro de este enfoque. A continuación se presentan los detalles.

1.2.2. El rol del enfoque humanístico en la motivación del estudiante

La motivación es un aspecto de gran relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa, por su papel de orientar las acciones y conformar así en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y hacia qué objetivos se dirige.

La motivación es definida por Williams y Burden (1997) como: “Un estado de respuesta cognitiva y emocional, que conduce a una decisión consciente de actuar, y que da lugar a un período de desarrollo intelectual sostenido y/o esfuerzo físico para alcanzar objetivos (o metas) establecidos previamente” (p.120).

La perspectiva humanista destaca la capacidad de la persona para lograr su crecimiento, sus características positivas y la libertad para elegir su destino. Dentro de esta perspectiva se ubica la pirámide de Maslow o Jerarquía de las Necesidades Humanas. De acuerdo con García (2008), Maslow concibió las necesidades humanas ordenadas según una jerarquía donde unas son prioritarias y solo cuando éstas están cubiertas, se puede aspirar a necesidades de orden superior. De acuerdo con esta teoría las necesidades se satisfacen en el siguiente orden:

- a) Necesidades fisiológicas: se relaciona con el ser humano como ser biológico. Son las necesidades básicas para el sustento de la vida. Las personas necesitan satisfacer unos mínimos vitales para poder funcionar, entre ellos: alimento, abrigo, descanso.

- b) Necesidades de seguridad: son aquellas que conducen a la persona a librarse de riesgos físicos, de lograr estabilidad, organizar y estructurar el entorno; es decir, de asegurar la sobrevivencia.
- c) Necesidades de amor y pertenencia (sociales): como seres sociales, las personas experimentan la necesidad de relacionarse con las demás, de ser aceptadas, de pertenecer. Se relacionan con el deseo de recibir el afecto de familiares, amigos y amigas y de una pareja.
- d) Necesidades de estima: se relacionan con el sentirse bien acerca de sí mismo, de sentirse un ser digno con prestigio. Todas las personas tienen necesidad de una buena valoración de sí mismas, de respeto, de una autoestima positiva, que implica también la estima de otros seres humanos.
- e) Necesidades de autorrealización: de acuerdo con Valdés (2005) se les conocen también como necesidades de crecimiento, de realización del propio potencial, de realizar lo que a la persona le agrada y poder lograrlo. Se relacionan con la autoestima. Entre estas pueden citarse la autonomía, la independencia y el autocontrol.

(Maslow en Naranjo, 2009)

Además, siguiendo a Maslow, en el aprendizaje de idiomas, la motivación podría ser más integrativo ya que da acceso a una nueva cultura (contexto de la comunidad de la lengua meta) y al llamado a participar activamente en ella (Gardner en Rahman, 2008).

Schumann (1994), afirma que los profesores pueden crear un ambiente de estímulo para la motivación de los estudiantes. Los elementos para la creación de estímulos son novedad, agradable, objetivo o necesidad de significado, potencial de afrontamiento, imagen propia e imagen social.

Cohen y Dörnyei (2002), también afirman que al implementar algunos métodos sistemáticos, la motivación de los estudiantes puede ser dirigida de forma positiva. Por lo tanto, identificados por estos elementos, los enfoques humanistas pueden funcionar para crear la motivación del estudiante para aprender un idioma.

De lo anterior se deduce que un enfoque humanista en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua tiene varios aspectos positivos en el plano afectivo, tanto a nivel individual;

autodescubrimiento, autoestima, independencia, como a nivel social, aceptación y respeto a los demás, sensibilidad, interdependencia, etcétera. Asimismo, las actividades de corte humanista, enfatizan la educación centrada en el estudiante porque proponen la experiencia personal del estudiante como tema central de trabajo, debido a que priorizan el trabajo por parejas o grupos, propician la autorreflexión y que cambian el equilibrio de poder en la clase.

a. Teorías sobre la Motivación

En esta apartado se presentará el desarrollo de los diferentes enfoques teóricos, en función de tres categorías conceptuales sobre la motivación. La primera de ellas se refiere a las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar la tarea (percepciones de competencia, autoeficacia, control, atribuciones), y cómo éstas inciden en la motivación académica. La segunda, se refiere a las razones o intenciones para implicarse en una tarea (metas, interés, valor, motivación intrínseca), y de cómo dichas valoraciones determinan un tipo de conducta motivada en particular. Por último, la tercera categoría conceptual representa las reacciones afectivas hacia una tarea (ansiedad, orgullo, vergüenza, culpa, ira), y de qué manera las distintas emociones positivas y negativas afectan a la conducta motivacional.

Dentro del primer grupo mencionado, una de las teorías más destacadas es la teoría atribucional de Weiner (1978, 1985, 1986), que intenta explicar los factores que influyen sobre la motivación en el aprendizaje y que determinan el rendimiento académico. El autor explica que las personas frente a diversas situaciones, tienden a buscar el porqué de los hechos. Buscan las causas de los acontecimientos y esto constituye un agente motivador de la conducta humana porque proporciona comprensión y control sobre los acontecimientos que se intentan explicar.

Varias investigaciones demuestran que los estudiantes tienden a atribuir sus éxitos a factores externos e incontrolables y sus fracasos a baja capacidad, factor interno, estable e incontrolable. Debido a los repetidos fracasos académicos, pierden la confianza en sus capacidades, llegando a considerar que cualquier intento por salir de esta situación es inútil. Todo esto conlleva a un descenso en el esfuerzo y a una desimplicación en los aprendizajes

escolares, lo que favorece a nuevos fracasos, generándose un círculo vicioso (Woolfok en Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

A esta situación se le denomina desesperanza aprendida, como se mencionó anteriormente se caracteriza por la creencia de que los fracasos académicos están causados por déficit personales y los éxitos se deben a causas externas de tal manera que no hay posibilidad de controlar sus éxitos y fracasos (Woolfok en Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Por otro lado, el segundo grupo de teorías, hacen referencia al autoconcepto como aquel que explica la conducta motivacional del sujeto. Es decir, los propios sentimientos de competencia y valía personal que una persona tiene sobre sí misma es lo que determina su motivación académica (Covington y Beery, en González, Valle, Núñez, y González-Pienda, 1996). La imagen que uno tiene de sí mismo y las expectativas que de ella se derivan, constituyen poderosos agentes reguladores de los procesos motivacionales y de regulación del propio comportamiento.

En este sentido, la implicación activa del individuo en el proceso de aprendizaje, aumenta cuando se siente auto-competente, es decir, cuando confía en sus capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje. Bandura (en García y Doménech, 1997), explica que la persona a partir de las creencias y valoraciones sobre su capacidad, anticipa el resultado de su conducta; es decir, genera expectativas de éxito o fracaso, los cuales repercuten en su motivación y rendimiento.

El autoconcepto, la autoeficacia y la autoconfianza son mecanismos que median entre la motivación y la conducta, es decir, que la motivación y rendimiento de un estudiante, no dependerá tanto de su capacidad real sino de la capacidad que él cree tener o percibir, lo que influirá en cuán eficaz sea en sus tareas y qué grado de confianza tendrá sobre sus conductas.

Otro de los constructos teóricos que sirven para explicar la conducta motivacional tiene que ver con las razones o intenciones del sujeto para implicarse en una tarea. Nuevas aproximaciones teóricas entienden la conducta motivacional como una actividad orientada a una meta y en este sentido, destacan el papel que desempeñan las metas hacia las que se

dirige la conducta de logro. Las metas que elige un estudiante determinan los modos de afrontar las tareas académicas (González *et al.*, 1996).

Es decir que mientras algunos estudiantes se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca); otros, lo que buscaran, es la obtención de buenas notas, recompensas, juicios positivos acerca de su capacidad, aprobación de los padres y profesores y evitarán todo tipo de valoración negativa (motivación extrínseca). Unas y otras representan diferentes concepciones del éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas, e implican distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de esta.

Respecto a las reacciones afectivas hacia una tarea, son pocos los estudios que han investigado el peso que juega el dominio emocional del estudiante en el aprendizaje. Pekrun (en García y Doménech, 1997), explica los efectos motivacionales de las emociones y su repercusión en el aprendizaje y rendimiento, distinguiendo emociones positivas y negativas en la realización de las tareas escolares. De esta forma, explica que las emociones positivas relacionadas con la tarea conducen a un incremento del rendimiento; en cambio, las emociones negativas hacia la tarea pueden producir tanto efectos positivos como negativos. Por ejemplo, la insatisfacción y ansiedad pueden provocar efectos ambivalentes.

1.2.3. Educación Centrada en el Estudiante

El enfoque educativo centrado en el estudiante considera su individualidad en el proceso de aprendizaje. Toma en cuenta a cada alumno con sus rasgos heredados, sus perspectivas, experiencia previa, talentos, intereses, capacidades y necesidades. Este modelo de aprendizaje centrado en el estudiante refleja la necesidad de un enfoque tanto en los alumnos como en el aprendizaje (McCombs y Whisler, 1997). Esta perspectiva asume que los maestros deben comprender la realidad del estudiante, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje así como las capacidades existentes. Se requiere entonces conocer a cada alumno y comprender el proceso de aprendizaje.

A continuación se presentan cinco factores divididos con principios psicológicos y pedagógicos enfocados a la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje propuestos por McCombs y Whisler (1997):

1. Factores cognitivos y metacognitivos

La mente trabaja para crear visiones sensibles y organizadas del mundo, así como para integrar la nueva información a la estructura ya existente. El proceso de aprendizaje es natural, activo y constante; sin embargo, lo aprendido, recordado y pensado es único para cada individuo.

Principios que lo sustentan:

- a) El aprendizaje es un proceso natural, activo, voluntario y mediado internamente
- b) El educando busca representaciones significativas y coherentes de su aprendizaje
- c) El aprendizaje se construye organizando los conocimientos nuevos tomando como base la experiencia previa y es filtrado por las percepciones, pensamientos y sentimientos del estudiante.
- d) Las estrategias de pensamiento de orden superior (automonitoreo, autorregulación, conciencia de las propias habilidades, autocuestionamiento, etc.) facilitan el pensamiento crítico y creativo y desarrollan la experiencia.

(McCombs y Whisler, 1997)

2. Factores afectivos

Las creencias, las motivaciones y las emociones influyen en el aprendizaje. Aunque la motivación para el aprendizaje es natural, ésta debe ser estimulada cuando se requiere que un individuo aprenda algo que percibe como poco interesante o irrelevante.

Principios que lo sustentan:

- a) El aprendizaje se ve influenciado por:
 - Autocontrol, capacidad y habilidad
 - Claridad de valores personales, intereses y metas

- Expectativas personales respecto al éxito o fracaso
 - Afectos y emociones
 - La resultante motivación para aprender
- b) El hombre tiene una curiosidad innata para aprender, sin embargo, un contexto demasiado rígido puede obstaculizarla.
- c) La curiosidad, la creatividad y los procesos de pensamiento de alto nivel son estimulados por tareas de aprendizaje auténticas y relevantes, con un grado de dificultad óptimo y novedoso para cada estudiante.

(McCombs y Whisler, 1997)

3. Factores del desarrollo

Las capacidades para el aprendizaje maduran a lo largo de la vida. El estudiante aprende mejor cuando lo que se le enseña es apropiado a su nivel de desarrollo, lo puede disfrutar, le resulte interesante y represente un reto.

Principio que lo sustentan:

- a) El aprendizaje se rige conforme a estadios del desarrollo físico, intelectual, emocional y social. Todos ellos están en función de los factores genéticos y ambientales.

(McCombs y Whisler, 1997)

4. Factores personales y sociales

Todos aprenden de los demás y pueden ayudarse compartiendo las perspectivas individuales. Una relación positiva entre maestros y alumnos es la base para lograr un ambiente de aprendizaje efectivo.

Principios que lo sustentan:

- a) Las interacciones sociales y la comunicación con los demás en un ambiente flexible y de diversidad facilitan el aprendizaje.

- b) El aprendizaje y la autoestima se ven reforzados cuando se establecen relaciones respetuosas con los demás, y cuando éstos aprecian y aceptan el potencial y los talentos únicos. La autoestima y el aprendizaje se refuerzan mutuamente.

(McCombs y Whisler, 1997)

5. Diferencias individuales

Las personas aprenden diferentes cosas, a diferente ritmo y de diferente manera. Este aprendizaje está en función del medio ambiente y de la herencia. A partir de estos dos pilares, las personas crean sus propios pensamientos, creencias y comprensión del mundo (para más información ver el apartado 1.2.4).

Principios que lo sustentan:

- a) Aunque los principios básicos del aprendizaje, la motivación y la instrucción efectiva son aplicados a todos los educandos, cada uno de ellos tiene diferentes capacidades y preferencias en cuanto a las estrategias de aprendizaje debido al medio ambiente y a la herencia.
- b) Las creencias, los pensamientos, las interpretaciones dadas a los estímulos novedosos y la experiencia previa en general (colegio, casa, cultura y comunidad), son las bases sobre las cuales se construye el desarrollo cognitivo, emocional y social de un niño.

(McCombs y Whisler, 1997)

De acuerdo a Moffett y a Wagner (1992), en una clase centrada en el alumno, los estudiantes deben tener tres cosas para el aprendizaje: individualización, interacción e integración. Por ejemplo, un currículum centrado en el estudiante le enseña a cada estudiante a seleccionar y a secuenciar sus propias actividades y materiales (individualización); a organizar a los estudiantes para que se centren y se enseñen unos a otros (interacción); entrelaza todos los temas simbolizados y simbólicos para que el estudiante pueda sintetizar efectivamente las estructuras del conocimiento en su propia mente (integración).

Por ello, el aprendizaje se convierte en un proceso activo, en el cual el estudiante toma parte de una tarea, al estar tan involucrado e interactuando busca su propia integración de conocimiento. En el siguiente apartado, se presentan la contribución de las diferencias individuales al proceso de aprendizaje.

1.2.4. Diferencias Individuales (IDs en inglés)

Cualquier grupo de estudiantes, trae consigo al salón de clases, diferentes características que lo hace diferente a sus compañeros. Dentro de esas diferencias se encuentra el género, atributos físicos, la edad, antecedentes étnicos, religiosos o clase social. Asimismo, algunos de nuestros estudiantes tal vez quieren estudiar las reglas gramaticales, mientras otros pensarán que la forma de aprender inglés es por medio de ejercicios orales y auditivos.

De la misma manera, encontraremos a algunos estudiantes que son intuitivos y otros serán analíticos. Algunos más aprenderán mediante recursos visuales mientras que otros su memoria auditiva estará más desarrollada. También, encontraremos diferencias en las formas de hablar y estructurar ideas o en la forma que escriben.

Las diferencias individuales, se definen como: “Características o rasgos con los que los individuos pueden mostrarse diferentes unos de otros” (Dörnyei, 2005, p. 25). En el área de psicología, innumerables variaciones individuales han sido reconocidas. Asimismo, son particularmente importantes para el aprendizaje de idiomas y la enseñanza, ya que son consideradas por los investigadores de Adquisición de Segundas Lenguas (en inglés, Second Language Acquisition, SLA) como los factores más influyentes que conducen al estudiante para tener éxito o fracasar en su proceso de aprendizaje (Dörnyei, 2005).

Una variedad de IDs han sido consideradas en la literatura. En la tabla 1. Se presentan las recientes taxonomías de IDs que fueron agrupadas por Larsen-Freeman en 2001, con base en los atributos, conceptualizaciones y acciones del estudiante. Ellis en 2004, las agrupó dentro de las habilidades, inclinaciones, acciones y cogniciones del estudiante sobre el aprendizaje. Y finalmente Dörnyei en 2005, presentó la más reciente taxonomía que divide a las IDs en principales y otros (Méndez, 2011, p. 65).

Tabla 1. Taxonomías de Diferencias Individuales

Larsen-Freeman, 2001	Ellis, 2004	Dörnyei, 2005
Atribuciones del estudiante	Habilidades	Principal
<ul style="list-style-type: none"> • Edad • Aptitud • Personalidad • Discapacidades • Identidad social 	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia • Aptitud • Memoria 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidad • Habilidad/aptitud • Motivación • Estilos de aprendizajes • Estrategias de aprendizaje (capacidad de auto-regulación)
Conceptualización del estudiante	Inclinaciones	Otros
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Actitud • Estilo cognitivo • Creencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo de aprendizaje • Motivación • Ansiedad • Personalidad • Disposición a participar 	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedad • Autoestima • Creatividad • Disposición a participar • Creencias de los estudiantes
Acciones del estudiante	Cognición del estudiante sobre el aprendizaje de la segunda lengua	
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias del estudiante 	
	Acciones del estudiante	
	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de aprendizaje 	

Ante esta distinción de las IDs, cabe señalar que el aprendizaje de una lengua es un proceso complejo. Para algunas personas éste se da sin mayores dificultades, sin embargo, otros no tienen un buen desempeño y su aprendizaje encuentra múltiples obstáculos. Como veremos en el siguiente apartado, diversos investigadores del área del aprendizaje de las lenguas extranjeras, han identificado que los factores individuales son clave importante en el desarrollo del aprendizaje.

1.2.5. Influencia de las Diferencias Individuales en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Los elementos que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas son numerosos y han sido estudiados desde disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, la pedagogía y la psicología. Algunos autores distinguen factores individuales como la actitud o estilos de aprendizaje y elementos del contexto social y educativo como los grupos sociales y estrategias de enseñanza, como elementos que juegan un papel importante en la adquisición de la L2 porque dan lugar a una gran variedad de situaciones de aprendizaje (Cenoz, 2006).

Desde los años 60, Gardner ha tratado de fundamentar su modelo de aprendizaje basado sobre características actitudinales y motivacionales. Respecto a las actitudinales, el autor propone las actitudes hacia la comunidad y la gente que habla la L2, así como hacia el aprendizaje en sí mismo, hacia la clase y hacia el profesor, o bien hacia las lenguas extranjeras en general; entre las motivaciones, destaca las que llama orientación integradora, deseo de aprender una lengua para conocer otros grupos e identificarse con ellos, y orientación instrumental, el cual es el interés por conocer una lengua para obtener ciertas ventajas como conseguir trabajo o reconocimiento social (Gardner y Lambert en Da Silva y Signoret, 2005).

Se reconoce de una manera generalizada que los factores afectivos y motivacionales contribuyen al aprendizaje de una L2 tanto o más que los factores cognitivos (Stern en Mayor, 1994).

Al estudiar algunas características particulares de la personalidad se han encontrado resultados que confirman su correlación con el rendimiento, aunque otros resultados no manifiestan una relación clara: tal es el caso de la extraversión y la empatía; por otro lado, se

han encontrado correlaciones positivas entre la autoestima y el aprendizaje de L2 y correlación negativa entre el etnocentrismo y la adquisición de L2 (Mayor, 1994).

Por otro lado, Mayor (1994), argumenta que diversos contextos sociales han mostrado ser también variables significativas: la clase social, la política educativa, las creencias y actitudes compartidas socialmente y relativas a la L2, las situaciones propicias, la cantidad y calidad de las interacciones sociales, el ambiente del hogar y el papel de los padres. Asimismo, diferentes estudios han demostrado que el ambiente sociocultural y económico de la familia afecta en el aprendizaje de los hijos. Pérez (en Madrid, 2010), demuestra que el nivel ocupacional de los padres y su nivel cultural influye decididamente en los resultados del rendimiento, que es mayor conforme asciende el nivel sociocultural.

Los estudiantes pertenecientes a niveles socioculturales altos parecen tener mejores estímulos, expectativas y actitudes para el aprendizaje de cualquier área curricular. Madrid (2010), resalta la influencia del nivel social y cultural de los padres en el rendimiento de sus hijos y ha puesto de manifiesto las desventajas del alumnado perteneciente a clases sociales bajas. En su opinión, la estrategia empleada por los padres de clase social media con una alta participación en la educación de sus hijos suele tener éxito, en contraste con la empleada por la clase baja cuando deja la educación exclusivamente en manos del profesorado.

Según Madrid (2010), el contexto social del alumno ayuda a explicar y a comprender algunas de sus diferencias individuales que se manifiestan en:

- La inteligencia y aptitud para las lenguas extranjeras
- La actitud y motivaciones hacia la LE y su cultura
- Posibles situaciones personales de ansiedad
- Determinados rasgos de personalidad

(Madrid, 2010, p. 84)

Por lo tanto, conviene no olvidar que diversas investigaciones han encontrado una relación directa entre las diferencias individuales de los alumnos y los resultados de aprendizaje.

Oxford y Erman (en Williams y Burden, 1997), sugieren que los docentes de segundas lenguas necesitamos identificar y comprender las diferencias individuales, de nuestros

estudiantes si lo que queremos es dar la mejor enseñanza posible. En un sentido bastante específico, el profesor tiene como función ayudar a sus estudiantes a aprender, a facilitarles y posibilitarles el aprendizaje. Hacer efectiva esa función implica necesariamente reconocer que los estudiantes son seres únicos y diversos y que todo aprendizaje pasa necesariamente por esas individualidades.

Por lo tanto, el éxito de fomentar un aprendizaje recae en entender que la individualidad del estudiante comprende que cada uno de ellos tiene una perspectiva única del mundo que lo rodea, para ello requiere del uso de diferentes estrategias didácticas que puedan implementarse en el aula para permitirle al estudiante construir su aprendizaje. A continuación, se presentan el papel que juega el docente en el aula de idiomas para el desarrollo del aprendizaje del inglés.

1.3. El docente y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

A continuación se presenta la aproximación del concepto *enseñanza y aprendizaje*, seguido de un panorama general de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, para después centrarnos en las estrategias didácticas socioafectivas que conciernen a esta investigación.

1.3.1. Concepciones del Aprendizaje

La expresión aprendizaje de segundas lenguas designa el conjunto de procesos conscientes e inconscientes mediante los cuales el aprendiente alcanza un determinado nivel de competencia en una lengua segunda (Centro Virtual Cervantes). El estudiante consigue este aprendizaje, ejercitando las distintas destrezas en la realización de actividades de diverso tipo. Como hemos visto, en estos procesos influyen factores de aprendizaje externos e internos. Como ejemplos de factores internos son: la motivación del aprendiente, sus necesidades o su estilo de aprendizaje. Y, como factores externos se refiere al contexto en el que el aprendizaje se produce, así como la enseñanza que intenta promoverlo.

Por su parte, a la variedad de factores externos e internos hay que añadir la complejidad de los mismos: el estudio de las creencias de profesores y estudiantes, o la determinación de los factores que influyen en la motivación del aprendiente, por nombrar algunos ejemplos.

De acuerdo con Oxford (1990), dentro de SLA (adquisición de segundas lenguas), *el aprendizaje es un proceso consciente*, por lo general, producto de la educación formal, el cual no conduce directamente a la fluidez conversacional, sino a un conocimiento de las reglas del lenguaje.

Díaz-Barriga y Hernández (2002), argumentan que la concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del estudiante en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas.

De la misma forma, Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendizaje posee en su estructura cognitiva. El autor también concibe al estudiante como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Ausubel nos menciona que hay distintos tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases. Díaz-Barriga y Hernández (2002), presentan los principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, auto-estructural y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previas que tiene el estudiante.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos,

metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.

(Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

Por otra parte, Shuell (en Díaz-Barriga, 2002), postula que el aprendizaje significativo ocurre en una serie de fases, a continuación se presenta una tabla de las mismas:

Tabla. 2. Fases del Aprendizaje Significativo

<p>FASE INICIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hechos o partes de información que están aislados conceptualmente. • Memoriza hechos y usa esquemas preexistentes (aprendizaje por acumulación). • Ocurren formas simples de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ○ Aprendizaje verbal ○ Estrategias mnemónicas • Gradualmente se va formando una visión globalizadora del dominio <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso del conocimiento previo
<p>FASE INTERMEDIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas. • Hay oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución • Conocimientos más abstractos y puede ser generalizado a varias situaciones. • Organización. • Mapeo cognitivo
<p>FASE FINAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor integración de estructuras y esquemas. • Menor control consciente. La ejecución llega a ser automática, inconsciente y sin tanto esfuerzo. • El aprendizaje que ocurre en esta fase consiste en: <ul style="list-style-type: none"> ○ Acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes (dominio). ○ Incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras (esquemas)

En resumen, el logro del aprendizaje está condicionado no sólo por los factores de orden intelectual, sino requiere de la voluntad por aprender, sin la cual todo tipo de ayuda pedagógica será en vano.

1.3.2. Concepciones de Enseñanza

Respecto a la expresión *enseñanza de segundas lenguas* se refiere a toda actividad didáctica en el ámbito del aprendizaje de lenguas no maternas, que tiene como objetivo la adquisición de dichas lenguas por los aprendientes. Incluye el [currículo](#), entre otros el [método](#), el [enfoque](#) y la [planificación de clases](#), los [materiales curriculares](#) y las actividades en el [aula](#) por parte del profesorado (Centro Virtual Cervantes).

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), la enseñanza es como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los estudiantes. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar el logro de aprendizajes. En tal sentido, puede decirse que la enseñanza corre a cargo del docente como su originado, pero es una construcción conjunta como producto de los continuos y complejos intercambios con los estudiantes y el contexto instruccional, que a veces toma caminos no necesariamente predefinido en la planificación.

Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irrepetible- por esta razón se concluye que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza aprendizaje.

1.3.3. Enseñanza-aprendizaje en adolescentes

La adolescencia es un período en la vida de toda persona que se ubica entre el fin de la niñez y el comienzo de la edad adulta. Puede ser un período breve o largo, cuya duración varía de familia en familia, de un nivel socioeconómico a otro y de cultura a cultura. Hasta su duración puede fluctuar dentro de una misma sociedad, de tiempo en tiempo, según las condiciones económicas, sociales o de otra índole.

Erikson (en Carretero, 2005), argumenta que la adolescencia es una crisis normativa, esto es, una fase normal con mayor cantidad de conflictos, con una fluctuación aparente de la fuerza del yo y un elevado potencial de crecimiento. En su búsqueda de un nuevo sentido de continuidad y mismidad –identidad que ahora debe incluir la madurez sexual, el adolescente

busca instalar ídolos e ideales perdurables como guardianes de una identidad final; busca hombres e ideas en los que pueda tener fe.

Los adolescentes tienen necesidades específicas. Entre las necesidades particularmente urgentes se cuentan la necesidad de estatus y de independencia. Quizás ninguna de ellas sea más importante que la necesidad de estatus. El adolescente desea ser importante, ocupar una posición en el grupo, ser reconocido como una persona valiosa (Urquijo, 1997).

La adolescencia es una de las etapas del ser humano que representa un reto tanto para padres como para maestros, debido a la serie de cambios físicos, sociales, psicológicos y emocionales que se experimentan. Es una etapa a la que se debe prestar mucha atención, ya que estos cambios influyen en el comportamiento individual y social del adolescente, por lo que es indispensable implementar dinámicas y relaciones nuevas de convivencia con ellos.

El aprendizaje en la adolescencia es un tema de importante consideración y análisis desde la intervención pedagógica y en especial, las dificultades de aprendizaje que empiezan a ser un área de abordaje cada vez más necesaria desde nuestra tarea profesional como docentes.

De acuerdo a Alonso (1992), existe una creciente falta de interés por parte de algunos estudiantes por aprender los contenidos académicos, generando una falta de atención y de esfuerzo sostenido que va aumentando en la adolescencia. A pesar de contar con habilidades cognitivas para poder estudiar y aprender, no quieren hacerlo, y si lo hacen, manifiestan malestar y aburrimiento, no sostienen mucho el esfuerzo y cualquier cosa resulta más interesante que lo planteado en el ámbito escolar. Su preocupación pasa más por memorizar aquello que les permita aprobar que por aprender los conocimientos que le serán de utilidad en un futuro.

Esta falta de motivación puede ser explicada desde variables externas e internas al sujeto. Las primeras, se refieren a una serie de elementos directamente relacionados con la estructura de la clase como por ejemplo, el sistema de evaluación, la actitud del profesor, la organización del aula, el tipo de tareas, etcétera. La escuela a lo largo de estos años, se ha ido conformando en un lugar donde muchos jóvenes sienten una pérdida de tiempo, generándose

una falta de motivación e interés y esta falta de motivación es una de las incidencias fuertes en las problemáticas de aprendizaje en la adolescencia (García, 2005).

Respecto a las variables internas del estudiante, Pekrun (en García y Doménech, 1997), explica los efectos motivacionales de las emociones y su repercusión en el aprendizaje y rendimiento. Alonso (1992), enumera algunas barreras internas en el aprendizaje de los adolescentes:

- Una de las razones es la falta de orientación sobre los cambios que se experimentan durante la adolescencia, lo que les impide mantener una estabilidad emocional. Si a lo largo de estas variaciones en el estado de ánimo, los jóvenes no reciben guía de sus padres o tutores, su desempeño escolar y aprendizaje pueden ser afectados.
- El tipo de relaciones sociales que mantienen con sus compañeros y amigos son otra de las principales causas, ya que, durante la adolescencia, éstos ejercen una importante influencia, que si no se encamina positivamente, puede ser un detonante de la falta de interés y constancia durante su formación académica.
- La falta de comunicación entre padres e hijos sobre las problemáticas que enfrenta el estudiante tanto en casa como en la escuela puede generar un obstáculo emocional para el aprendizaje. Para que el estudiante se sienta seguro y motivado, requiere estar en constante comunicación con personas de su entera confianza.
- La desmotivación es uno de los factores que afectan a los jóvenes durante su periodo de formación. Lo recomendable es que al detectar esta situación, los padres y docentes intervengan a la brevedad, de lo contrario esta situación se puede convertir en una constante a lo largo de la vida educativa, incitando la idea de abandonar la escuela o bien, tener dificultad más tarde para elegir una profesión.
- Algunas otras barreras pueden derivarse de problemas fisiológicos o cognitivos no detectados en otras etapas del desarrollo, como baja agudeza visual o auditiva, déficit de atención, hiperactividad, dislexia, entre otras. Es importante descartar que estos factores den origen a los problemas de aprendizaje.

Lo anterior debe ser atendido de manera oportuna para el beneficio de los jóvenes, por lo que un primer paso es comprender cómo aprenden para ayudarlos a superar los obstáculos que se les presentan:

- Lo primero que se debe considerar es que los adolescentes aún necesitan el apoyo de los padres. Considerar las características de esta etapa para crear dinámicas de convivencia, como establecer diálogos, respeto, opiniones o trabajo en equipo, que los inciten a construir su conocimiento, enfrentar problemas, así como a relacionar y diferenciar conceptos.
- Orientarlos en la construcción o adquisición del pensamiento abstracto, ya que al operar en una etapa inicial con un tipo de pensamiento lógico, se debe prepararlos para enfrentar conceptos más complejos que le ayuden a pensar y actuar de forma crítica, a partir de sus conocimientos. Una manera de lograrlo es presentarles situaciones que reten sus habilidades en áreas como matemáticas o comprensión lectora, y proporcionarles algunas alternativas con las cuales pueden enfrentar estas situaciones.
- Proveer de actividades que trasladen el aprendizaje que adquieren en la escuela al ámbito de la vida cotidiana, como prácticas económicas, redacción de cartas y reportes, o calcular distancias y plantear rutas dentro de un espacio geográfico. Todo ello les permitirá poner a prueba su capacidad para resolver problemas y les proporcionará alternativas que potencien su capacidad de atención.
- Ayúdalos a mantener y recuperar información que puedan emplear de manera crítica para razonar y tomar decisiones. Esta actividad se puede incentivar con el uso de preguntas detonantes que les ayuden a aplicar sus conocimientos y decidir en situaciones que son comunes para ellos o bien, a partir temas que observan en las noticias, en películas o en libros.

(Alonso, 1992)

Es por lo que es de suma importancia conocer cómo aprenden los adolescentes, así como los posibles problemas a los que se enfrentan durante esta etapa, lo cual ayudará a elegir las estrategias adecuadas para orientar el desempeño académico de los estudiantes.

1.3.4. Estrategias

Para entender el concepto de estrategias de enseñanza-aprendizaje, nos enfoquemos en el significado del concepto *estrategia*. Esta palabra proviene del griego *strategia*, y que significa generalato o arte de la guerra. Específicamente, la estrategia involucra el manejo óptimo de tropas, barcos y aviones (Oxford, 1990). Por ello, la palabra estrategia implica diferentes características como: planeación, competición, manipulación consciente y movimientos hacia el éxito.

En educación, este término ha tenido una influencia importante, donde se le ha dado un nuevo sentido y se ha transformado en que las estrategias son operaciones utilizadas por el docente y maestro como ayuda en la enseñanza, almacenamiento, recuperación y uso de la información (Oxford, 1990).

1.3.5. Estrategias de Aprendizaje

En el estudio de las variables que intervienen en el logro de los objetivos de aprendizaje se pusieron de relieve los factores personales como uno de los elementos más importantes. Según Martín (2008), lo importante de la aportación realizada a este campo desde los estudios de SLA y de la psicología cognitiva radica en el reconocimiento de tres tipos de factores: los factores cognitivos, los metacognitivos y los afectivos:

- a) Cognitivos: estilos cognitivos, forma de acceder a la información nueva; de procesarla, almacenarla y recuperarla; determinados por factores biológicos e histórico-culturales.
- b) Metacognitivos: forma de organizar, regular y controlar el aprendizaje, de recurrir a los factores cognitivos y aplicarlos al aprendizaje; condicionados por la enseñanza, por la experiencia previa de aprendizaje, etc.
- c) Afectivos: condiciones emotivas en que se desarrolla el aprendizaje y formas de reaccionar a las experiencias que provoca. Actitudes hacia uno mismo, hacia la lengua, hacia el aprendizaje.

(Martín, 2008, p. 74)

O'Malley y Chamot (1990), señalan que las estrategias de aprendizaje incluyen pensamientos especiales o comportamientos que los individuos usan para ayudarse a comprender, aprender o retener nueva información. El tipo de estrategias de aprendizaje utilizado por el estudiante depende de las diferencias individuales tales como sus creencias, estados afectivos y experiencias de aprendizaje anteriores.

Por su parte, Cohen (2005), define una estrategia de aprendizaje de lenguas extranjeras, como pensamientos y comportamientos conscientes o semiconscientes, por parte del estudiante, realizados con la intención de mejorar el conocimiento y entendimiento de la lengua meta; son pasos o acciones realizadas por el estudiante con el objetivo de mejorar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas

De acuerdo a Oxford (1990), las estrategias de aprendizaje de lenguas son: "Acciones específicas, conductas, pasos o técnicas que los estudiantes utilizan de manera intencional para optimizar y mejorar su avance y facilitar el aprendizaje" (p.2). La clasificación de esta autora que ha hecho sobre las estrategias de aprendizaje, es una de las más completas y manejadas por los maestros de lenguas. La autora hace esta clasificación en seis diferentes categorías:

1. Estrategias cognitivas: le permiten al estudiante manipular los contenidos y material del lenguaje de maneras directas. Algunos ejemplos son: el razonamiento, el análisis, tomar notas, hacer resúmenes o síntesis, hacer esquemas, practicar estructuras y sonidos de manera formal.
2. Estrategias metacognitivas: se usan para administrar el proceso de aprendizaje como un todo. Hacen referencia a pensar y reflexionar sobre el aprender. Se encuentran: identificar el estilo de aprendizaje propio, planear tareas de aprendizaje, recoger y organizar materiales, mantener un espacio y horarios de estudio, monitoreo de errores, evaluar el éxito en el proceso y evaluar el éxito de las estrategias de aprendizaje utilizadas.
3. Estrategias de memoria: ayudan al aprendiz a relacionar o enlazar un tema o concepto en la segunda lengua con otro, aunque no necesariamente implica una comprensión profunda del tema. Algunas estrategias de este tipo permiten al aprendiz memorizar y recuperar información en un orden determinado (como al usar acrónimos), mientras

otras permiten este proceso a través de sonidos (como las rimas), imágenes (imagen mental de la palabra o su significado), una combinación de ambas, movimiento corporal (respuesta física total – TPR), medios mecánicos (flashcards) o ubicación (en una hoja o tablero).

4. Estrategias de compensación: ayudan al aprendiz a compensar el conocimiento que aún no ha adquirido. Algunos ejemplos de este tipo de estrategias son: inferir la palabra por el contexto cuando se lee o escucha, usar sinónimos o definir la palabra que no se conoce (al hablar o al escribir) o usar gestos.
5. Estrategias afectivas: hacen referencia a identificar el ánimo o nivel de ansiedad propio, hablar sobre los sentimientos, recompensarse a sí mismo por el buen desempeño, respirar profundamente o tener auto-parloteo positivo.
6. Estrategias sociales: ayudan al aprendiz a trabajar con otros y a entender la cultura objetivo, así como el lenguaje. Algunos ejemplos de estas estrategias son: hacer preguntas para verificar entendimiento, pedir aclaraciones de un tema confuso, pedir ayuda para hacer una tarea de lenguaje, hablar con nativos, explorar normas sociales y culturales.

(Oxford, 1990, p. 3-7)

1.3.6. Estrategias de Enseñanza

Las estrategias de enseñanza, también conocidas como estrategias didácticas, lleva a considerar al docente, como un ente reflexivo, estratégico que puede ser capaz de proponer con acierto una enseñanza estratégica (Jones, Plisncsar, Ogle y Carr en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). De la misma manera, Pimienta (2012), menciona que las estrategias de enseñanza son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

Con base en una planeación de clase que incluye inicio, desarrollo y cierre, es conveniente utilizar estas estrategias de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar. Además, Díaz-Barriga y Hernández (2002), plantean que es necesario tener presentes cinco aspectos esenciales para considerar que tipo de estrategias es la indicada para utilizarse en ciertos

momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, diferencias individuales, entre otros).
2. Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido curricular en particular de lo que se va abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el estudiante para seguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los estudiantes.
5. Determinación del contexto intersubjetivo creado con los estudiantes hasta ese momento.

(Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para decidir por qué utilizar algunas estrategias y de qué modo hacer uso de ella. Variaciones de estrategias de enseñanza pueden incluirse durante el episodio de enseñanza-aprendizaje. Diversas estrategias pueden incluirse al inicio (pre-instruccionales), durante (coinstruccionales) al finalizar la clase (postinstruccionales).

Para entender mejor estos términos, a continuación se presentan los detalles de esta clasificación:

- a) Las estrategias pre-instruccionales: preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. Además, estas estrategias son utilizadas para establecer climas escolares que le permita al estudiante sentirse cómodo en el salón de clases.
- b) Las estrategias coinstruccionales: apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

- c) Las estrategias postinstruccionales: se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora y crítica del material.

(Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

Para efectos de esta investigación, las estrategias utilizadas, antes, durante y después de la clase, fueron las de corte socioafectivo. En el siguiente apartado se describen a detalle.

1.3.7. Estrategias didácticas socioafectivas

En el contexto de la enseñanza de una segunda lengua, las estrategias didácticas socioafectivas representan el vínculo que relaciona afectividad e inteligencia, emoción y educación, así como lengua materna y segunda lengua. Ellas articulan los sentimientos, emociones y conocimientos de la lengua materna a la lengua extranjera para iniciar y afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera integrativa y holística.

De acuerdo con Villarreal (2000), las estrategias afectivas deben comprenderse como un proceso psicolingüístico con etapas diferenciadas e interdependientes, es decir, apertura, activación, transferencia, intensificación y cierre; es decir, un proceso deliberado motivado por el amor y la autorreflexión con el objetivo de incentivar, fortalecer y consolidar:

- a) Un sistema de afectos auténtico, comprensivo y a la medida de los estudiantes
- b) Valores de la clase como confianza, reto, receptividad, disciplina y espontaneidad y,
- c) La subjetividad de los participantes en la interacción académica

(Villarreal, 2000)

Por su parte Sullivan (2000), señala que el concepto de contexto social no sólo se refiere al entorno del salón de clases y a la forma en que ahí interactúan los estudiantes, sino también al contexto histórico y cultural del mundo que está fuera del salón de clases.

Como se ha mencionado anteriormente, el ambiente escolar estimula diversas experiencias emocionales en los estudiantes, las cuales son una poderosa influencia en el compromiso, el interés y la motivación (Méndez, 2011). Por esta razón, las emociones son de gran importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que los seres humanos vivimos en una constante fluidez emocional, en tal sentido, es probable que uno de los

factores que influyen en el aprendizaje significativo es la interacción que fluye dentro del salón de clases.

Sansone y Thoman (2005), argumentan que en las aulas de lenguas, las emociones pueden ser causadas por la interacción con el profesor, con compañeros o con los materiales didácticos. Asimismo, pueden ser una reacción a los propios sentimientos de los estudiantes. Por esta razón, los sentimientos y las emociones experimentadas por los estudiantes se consideran importantes para comprender los procesos de aprendizaje, la motivación del estudiante y la enseñanza efectiva (Pekrun, Goetz, Titz, y Perry, en Méndez, 2011).

Por lo que es necesario que los docentes implementen estrategias que conduzcan a este tipo de enseñanza. De acuerdo con Tse, Lei, Yan y Horwitz, Garret y Young (en Méndez, 2011), esto puede ser posible cuando los docentes son cuidadosos, genuinos, expertos, enérgicos, justos, con sentido del humor y demuestren diversidad en su metodología de enseñanza.

Ante tal situación, la aplicación de estrategias socioafectivas juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Se considera que entre las actividades de aprendizaje de una LE se deben aplicar estas estrategias, con la finalidad de incentivar la motivación de los participantes para con la lengua que están aprendiendo.

En otras palabras, las estrategias afectivas son procesos de muchas dimensiones que van de lo afectivo a lo intelectual, de lo social a lo emocional, de la maestra a los estudiantes, de los estudiantes a la maestra y se intensifica con cada nuevo acontecer de la clase.

1.3.8. Estrategias didácticas socioafectivas: promoción de climas escolares que propicien un aprendizaje

De acuerdo con Rodríguez (2014), el clima de aprendizaje es la interacción, la comunicación oral y corporal entre los que se encuentran dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta debe darse entre el docente y los estudiantes y viceversa, así como entre estudiante-estudiante.

El autor menciona que dentro de este clima debe prevalecer la armonía, la confianza, la seguridad, y el respeto, para que los educandos con toda libertad puedan expresarse, dar a

conocer alguna inquietud o duda a favor de la obtención de un verdadero aprendizaje, también dentro de este espacio se considera el establecimiento de normas y reglas que ayudarán al buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen tres categorías de estándares en relación con las competencias afectivas en del profesor, a las cuales denominan autenticidad, respeto y empatía, que incluyen los siguientes comportamientos:

- a) El profesor(a) demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos.
- b) El profesor(a) valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto,
- c) El profesor(a) es una persona empática que entiende los sentimientos de sus estudiantes y responde apropiadamente a ellos

(Olson y Wyett, en Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011, p. 16)

Los docentes reconocen la influencia que tiene el ambiente en el aula sobre el aprendizaje. Marzano (2000), enfatiza que los factores más efectivos para crear climas de aprendizaje, son cuando los estudiantes que se sienten aceptados por el docente y por sus compañeros, porque suelen sentirse mejor acerca de ellos mismos y de la escuela, trabajan más y aprenden mejor.

Para lograr este sentimiento de aceptación y establecer climas escolares afectivos y efectivos para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, Marzano y Pickering (2005) establecen una serie de estrategias didácticas:

- a. Saludar a los estudiantes por su nombre, debido a que un gesto sencillo como saludarlos por su nombre fomenta la seguridad en ellos. Además, muestra que el docente los respeta como individuos y contribuye al éxito en su aprendizaje.
- b. Platicar con los estudiantes, de manera informal, antes, durante y después de clases, acerca de sus intereses.
- c. Felicitar a los estudiantes por sus logros importantes, dentro y fuera de la escuela
- d. Incluir a los estudiantes en el proceso de planear las actividades en el aula; solicitar sus ideas y tomar en consideración sus intereses.

- e. Recibir a los estudiantes en la puerta cuando entren a clases
- f. Mantener en el aula un comportamiento equitativo y positivo
- g. Hacer contacto ocular con cada estudiante en el aula
- h. Moverse con libertad por todas las secciones del salón
- i. Asegurar de que el acomodo de los asientos permita que el docente y los estudiantes tengan un acceso despejado y fácil para moverse por el salón.
- j. Proporcionar un “tiempo de espera” apropiado para todos los alumnos, sin importar su desempeño en el pasado o la percepción que se tenga de sus habilidades.
- k. Reconocer las diferencias individuales de cada estudiante: cuando al enseñar, se reconoce estas diferencias y se dan soluciones para ellas, el resultado es que los estudiantes se sienten más aceptados y se propicia un aprendizaje mayor y mejor en los estudiantes.
- l. Responder de manera positiva a las respuestas incorrectas o a la falta de respuesta de los estudiantes.
- m. Variar la retroalimentación positiva que otorga cuando los estudiantes dan la respuesta correcta porque existen ocasiones en las que los elogios pueden tener poco efecto o incluso un efecto negativo. Por ejemplo, los estudiantes pueden entender los elogios como algo vacío, condescendiente o automático.
- n. Vigilar las propias actitudes: la mayoría de los maestros están conscientes de que cuando sus actitudes hacia los alumnos son positivas, se optimiza el desempeño de los estudiantes. Sin embargo, en ocasiones no están al tanto de que favorecen a algunos o de que esperan más de ellos. Estar más consciente de las propias actitudes, vigilarlas y darles atención, puede contribuir a que los estudiantes se sientan aceptados y mejoren su proceso de enseñanza.
- o. Vigilar y estar consciente de los hostigamientos o amenazas dentro del aula porque la seguridad personal es una preocupación básica para cualquiera. Por ello, es difícil aprender cuando uno se siente inseguro en lo físico o en lo psicológico.

(Marzano y Pickering, 2005, p. 15-26)

También, estos autores recomiendan el movimiento desapercibido del cuerpo y el ejercicio intencional periódico como estrategias para lograr percepciones y actitudes efectivas acerca

de la comodidad en el aula que favorecen el aprendizaje. Así como variar los elementos de la tarea para mantener la atención de los estudiantes.

Por consiguiente, el uso de material didáctico es muy importante para centrar mejor la atención del estudiante. Según Salomón (en Gottberg de Noguera, Noguera y Noguera, 2012), “Una de las formas de favorecer el aprendizaje en el estudiante es con el uso de las imágenes, debido a que pueden ser de gran utilidad para ayudar a mejorar la retención de individuos que tienen baja habilidad verbal” (p.52). Al respecto, es importante que el profesor se pueda apoyar con materiales visuales como imágenes o dibujos en el pizarrón y pueda emplear actividades en donde involucre movimientos como gestos o mímicas cuyo propósito sea el de favorecer un mejor aprendizaje (Lee y Van Patten, 2003).

Por su parte, Ginsberg (2007), señala que la cercanía la cual se constituye por un grupo de rasgos de comunicación que incrementa la percepción física y psicológica de proximidad con los estudiantes, se correlaciona de forma positiva con buenos resultados por parte de ellos, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y las puntuaciones otorgadas a los profesores respecto de su desempeño en clase.

Para el autor, la cercanía constituye un atributo positivo de los profesores que contribuye a generar un clima afectivo dentro del salón de clases. Las conductas no verbales de cercanía o inmediatez incluyen:

- a. Expresiones faciales y gesticulaciones de agrado
- b. Moverse alrededor de la clase
- c. Sonreír a los alumnos
- d. Tocar de forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los estudiantes
- e. Utilizar vocalizaciones adecuadas

(Ginsberg, 2007 p. 7-8)

Rocca (2004), menciona que existen relaciones positivas entre la cercanía del docente y el afecto positivo, así como entre la cercanía, el aprendizaje cognitivo y los niveles de atención y participación en clase.

De la misma manera, Chory y McCroskey (en García, 2009) condujeron un estudio estadístico para medir los factores que mayor influencia tenían sobre la creación de un clima afectivo propicio para el aprendizaje, teniendo como resultado los siguientes factores:

- 1) La inmediatez no-verbal (claves no verbales que comunican un sentimiento positivo que se traduce en la aprobación de la audiencia).
- 2) Un estilo de manejo de la clase centrado en el estudiante (McCombs y Whisler, 1997), que involucra, entre otros aspectos, la aceptación social, la promoción de la autoestima, el pensamiento de alto nivel, la motivación intrínseca, la toma de decisiones de forma democrática, y el fomento de la comunicación entre los estudiantes.
- 3) Que los estudiantes asistan a clases regularmente. Los investigadores encontraron otros aspectos que no influyen en el clima afectivo, tales como la edad de los estudiantes, el número de estudiantes por clase, o el tipo de profesor (ayudante o profesor titular).

(Chory y McCroskey, en García, 2009)

Por otro lado Rompelmann (2002), establece una serie de estrategias didácticas socioafectivas que inciden en la promoción de climas escolares propicios para un mejor aprendizaje:

- a. Equidad en la oportunidad de respuesta
- b. Apoyo individual al estudiante: interacción cercana entre estudiante-profesor, a través de asistencia y apoyo a los estudiantes mientras trabajan en grupo, pero también fuera del salón, al término de la clase o en los recesos.
- c. Latencia: dar tiempo al estudiante para responder, ser paciente
- d. Mantener altas expectativas
- e. Corregir: hacer saber al estudiante lo que piensa el maestro de su desempeño, excluyendo el sarcasmo y las respuestas negativas.
- f. Elogiar el desempeño escolar y hacer críticas positivas
- g. Dar razones de los elogios: no es suficiente con decir “bien”, es necesario especificar en qué sentido los avances muestran mejores desempeños.
- h. Proximidad: cercanía, acercarse al estudiante
- i. Cortesía/Respeto: expresados tanto de forma verbal, como no verbal

- j. Tocar de forma afectuosa, no amenazante o intimidante (por ejemplo, dar la mano o una palmada en la espalda).
- k. Poner límites al comportamiento, la actuación o la intervención de los estudiantes en diferentes tareas: no de forma hostil, agresiva o amenazante.
- l. Cuidar el habla interna, especialmente para enfrentar problemas tales como el acoso (bullying), la discriminación y otras formas de violencia en las aulas.

(Rompelmann, 2002, p. 9)

De la misma manera Van Manen (1998), presenta el tacto pedagógico, como estrategia del docente para que el proceso de enseñanza sea positivo y se logren mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. El autor menciona que dicho tacto se expresa en un estilo que se puede reconocer en el lenguaje corporal como los gestos y movimientos corporales, actitud amigable, en el discurso como el habla, tono de voz y en la mirada al crear contacto visual con cada uno de los estudiantes.

Ante tal situación, estas estrategias didácticas muestran la influencia y el impacto que puede tener en el crecimiento de los estudiantes una mirada o un gesto que transmita la aceptación y la confianza o por el contrario, conlleve la indiferencia o el rechazo.

Por su parte, Lei (en Méndez, 2011), señala que existen nueve aspectos del maestro de lengua que afectan emocionalmente al proceso de aprendizaje de sus estudiantes:

1. Personalidad
2. Vocación
3. Conocimientos
4. Materiales de aprendizaje
5. Control de grupo
6. Enfoque de evaluación
7. Expresión afectiva
8. Enfoque de enseñanza
9. Ambiente de aprendizaje

(Lei en Méndez, 2011, p. 116)

Al mismo tiempo, Williams y Burden (1997), identifican nueve estrategias didácticas que contribuyen a la eficacia en la enseñanza y propician un mejor aprendizaje:

- Claridad de la presentación
- Entusiasmo del docente
- Variedad de actividades durante las clases
- Comportamiento orientado a los logros
- Oportunidad de aprender mediante material de criterio
- Reconocimiento y estimulación de las ideas de los estudiantes
- Clases sin críticas
- Uso de comentarios estructurantes al inicio y durante la clase
- Guía de las respuestas de los estudiantes

(Williams y Burden, 1997)

Con relación a lo anterior, Ringness (en Artavia, 2005) argumenta que: “El maestro es quien establece el clima emocional a través de sus actitudes y la forma en que conduzca las actividades” (p.4). Por ello, conviene que los docentes establezcan una relación de empatía, donde el afecto, la confianza, el respeto, el diálogo y la comprensión estén siempre presentes, con el fin de crear un ambiente positivo basado en el afecto y que sea propicio para un aprendizaje.

Ante ello, el rol como docentes se va transformando conforme la práctica, ahora nos convertimos en mediadores afectivos, estableciendo un clima de confianza y seguridad en el aula, de tal forma que los jóvenes se sientan aceptados y respetados y puedan descubrir sus capacidades, modificar el concepto que tiene de sí mismo y mejorar su nivel de estima personal que les permita alcanzar los objetivos establecidos.

1.3.9. Estrategias didáctica socioafectivas: fomento de relaciones interpersonales en el aula

En las relaciones que se suscitan cotidianamente en los salones de clase, como lo señalan Vásquez y Martínez (1996), el sistema educativo predetermina las funciones que, tanto el docente como el estudiante, deberán asumir en los contactos interpersonales que se producen

en el medio escolar. Así, al docente se le otorga el poder vertical, el cual reconoce la autoridad para decidir sobre las actuaciones que se van a suscitar con el estudiante.

Por otra parte, al estudiante se le permite relacionarse horizontalmente con sus pares. Bajo esta perspectiva, los docentes pueden reflexionar acerca de la necesidad de establecer un mayor contacto con los estudiantes para poder lograr relaciones de mayor afecto, seguridad y comprensión hacia ellos y ellas para motivar en el salón de clases prevalezcan un clima, que, además de ser apto para el aprendizaje, sea para las y los educandos, un lugar de sana convivencia.

Van Manen (1998), explica lo importante que es para los docentes, fomentar las relaciones interpersonales con sus estudiantes. Para el autor, esta interrelación implica: “Una gran sensibilidad y una percepción consciente de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal de los estudiantes” (p. 137).

El tacto pedagógico, previamente detallado en el apartado 1.3.8., logra establecer relaciones interpersonales con los estudiantes por medio de un ambiente positivo donde se trabaja con el silencio, la palabra, con la mirada, el gesto y el ejemplo. Por eso resulta muy positivo que el docente tome en cuenta estos aspectos en el desarrollo de las relaciones con sus estudiantes

Al respecto, León (en Artavia, 2005) cita que: “Sentirse querido en el aula implica, por tanto, sentirse aceptado y cómodo en sus relaciones con la maestra y con los compañeros” (p.8). Además, Artavia (2005), alude que cuando el docente es respetuoso, reflexivo, considerado, sensible, perceptivo, discreto, cortés y cariñoso, marcará la diferencia y potenciará las relaciones con los estudiantes. Sumado a esto, dichas relaciones que se suscitan entre docentes y estudiantes, pueden favorecer o afectar la percepción y la autoestima que este último tiene de sí mismo; estos aspectos van a influir en el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en un salón de clases.

Al respecto, Slavin (1995) afirma que: “Es esencial que los alumnos estén convencidos de que son personas valiosas e importantes para que puedan tolerar las desilusiones de la vida, tomar decisiones con confianza y, finalmente, ser felices y productivos” (p. 65).

El tacto pedagógico permite el aprovechamiento de habilidades que pueden ser consideradas, verdaderos y significativos procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de profundas y significativas relaciones interpersonales en el salón de clases (Artavia, 2005). De la misma manera, la autora menciona que el aspecto afectivo presente en los salones de clase, es un factor muy valioso, tanto para las relaciones interpersonales que entre ellos se suscitan, como para el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje que resulte interesante y motivador, para las y los estudiantes.

Por lo tanto, la profesión docente se legitima en contacto con el estudiante, éste necesita del profesor y el maestro de su estudiante (Freire en Ibarra, 2013). Según Vigotsky el aprendizaje ocurre socialmente. Por lo tanto tendremos que aprender a vivir en convivencia.

A su vez, Assmann (2002), menciona que al profesor y al estudiante como aprendientes: en constante estado de aprendizaje. Son coaprendientes porque aprenden juntos; uno del otro, en la interacción intelectual (comprensión) y emocional (afectiva) porque legitiman su función educativa.

Por otra parte, una de las estrategias didácticas frecuentemente utilizadas para fomentar relaciones interpersonales entre los estudiantes, con mayores resultados, es el trabajo en equipo. Bajo este tópico, hay varios autores que han realizado diversos análisis que sustentan que el trabajo en equipo fomenta lazos afectivos dentro del aula.

Díaz-Barriga y Hernández (2002), citan que el trabajo en equipo: “Crea un entorno de aceptación y apreciación de todos los estudiantes; amplían sus posibilidades de interacción personal, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas y apoyan, particularmente a los estudiante de alto riesgo” (p. 90). Asimismo, los autores argumentan que los estudiantes aprenden más, les agrada más la escuela, establecen mejores relaciones con los demás, aumenta su autoestima y aprenden tanto valores como habilidades sociales

más efectivas cuando trabajan en grupo, que al hacerlo de manera individualista y competitiva (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Johnson (en Díaz-Barriga y Hernández, 2002), argumenta que el trabajo en equipo tiene efectos en el rendimiento académico de los estudiantes, así como en las relaciones socioafectivas que establecen entre ellos.

En relación a las relaciones socioafectivas, el autor menciona que se nota un incremento al respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas. Un efecto remarcable es el incremento de la autoestima de los estudiantes (Johnson en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). De igual modo, Williams y Burden (1997), destacan que en un salón de lengua, es importante construir y fomentar el trabajo en equipo o en pareja para mejorar el aprendizaje de la lengua y para desarrollar la auto-imagen y motivación de los miembros del grupo.

De la misma manera, Harmer (1998), incide en que el trabajo en equipos como el trabajo en parejas, provee a los estudiantes de oportunidades para mejorar la independencia. Esto es porque se trabaja juntos sin el control de cada movimiento por parte del docente, por lo tanto ellos y ellas deciden sobre su aprendizaje, eligen que lenguaje utilizan para realizar tareas específicas y pueden trabajar sin la presión de que el grupo completo se dé cuenta de lo que se está haciendo.

De igual manera, Macdonald (2003), afirma que el trabajo cooperativo, la cohesión entre el grupo de individuos y la confianza mutua hacen propicio el escenario para que se produzca el aprendizaje; saber que no eres el único, que hay otras personas viviendo la misma situación, haciendo las mismas cosas y, en consecuencia, enfrentando los mismos problemas propicia, de alguna manera, una especie de seguridad en sí mismo(a) que se traduce en progreso dentro del proceso de aprendizaje. Además, Marzano y Pickering (2005), resaltan que las oportunidades para trabajar en equipos en busca de una meta común, si se estructuran de la manera apropiada, pueden ayudar a que los alumnos se sientan aceptados por sus compañeros.

Según los autores, hay varias estrategias didácticas que elevarán el nivel de éxito del trabajo en equipo:

- Enseñar a las y los estudiantes las habilidades necesarias para las interacciones en grupo.
- Identificar por adelantado las metas de aprendizaje y dejarlas muy en claro ante los y las estudiantes.
- Supervisar al equipo para sugerir información, recursos o motivación adicionales, según sea necesario.
- Estructurar la experiencia de aprendizaje de manera que cada alumno en el equipo tenga un papel de responsabilidad para terminar la tarea.
- Cerciorarse que cada alumno en el equipo adquiriera el conocimiento que se busca

(Marzano y Pickering, 2005)

Por otra parte, otro de los factores considerados para el fomento de un clima escolar que propicie el aprendizaje y las relaciones interpersonales entre los estudiantes y maestro es la distribución de los espacios al interior del salón clase. Herrera (2009), enfatiza la importancia de esta distribución porque permite una adecuada comunicación y mejora los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula.

Para establecer espacios que propicien el aprendizaje, es importante distribuir los asientos de los estudiantes. Existen diferentes formas de distribución que permite fomentar las relaciones personales dentro del salón de clases, Harmer (1998), destaca alguna de ellas:

a. Mesas separadas

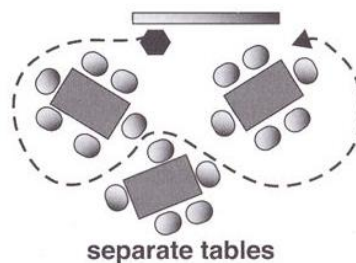


Fig. 2. Distribución: mesas separadas

Son las disposiciones espaciales más adecuadas para la interacción de los alumnos, para trabajar en equipo, trabajos cooperativos, tutorías por un compañero o grupo, heteroevaluación, etcétera. Hace posible que un estudiante hable con otro, que se ayuden, que compartan materiales y trabajen en tareas comunes al grupo fomentando al tiempo muchos valores sociales. Sin embargo, esta disposición no es adecuada cuando se trata de explicar algo al conjunto de la clase y puede hacer más difícil el control de ésta.

b. Herradura y Círculo



Fig. 3. Distribución: herradura



Fig. 4. Distribución: círculo

Estas disposiciones son útiles para los debates y la puesta en común en clase al tiempo que permiten que los estudiantes trabajen independientemente en sus asientos. Con estas distribuciones se provee un ambiente más cálido, se mantiene una distancia física corta entre unos y otros y se establece un contacto visual más directo. También es aconsejable para compartir anécdotas, experiencias, narrar cuentos o relatar historias, realizar exposiciones y conferencias, así como para compartir sentimientos o movimientos corporales.

1.3.10. Estrategias didácticas socioafectivas: mejora del desempeño escolar a través del *feedback* positivo

Los psicólogos conductuales fueron los primeros en hacer énfasis en el poder de la retroalimentación (en adelante se denominará *feedback* por su traducción en inglés) como una influencia de motivación. De acuerdo con Williams y Burden (1997), el *feedback* puede ser interpretado como cualquier respuesta del maestro respecto al desempeño o comportamiento de un estudiante. Puede ser verbal, como medio de alabanza o cualquier otro comentario, escrito o gestual.

Igualmente Winne y Butler (en Hettie y Timperley, 2007), proporcionan su afirmación de que:

"La retroalimentación es información con la cual el estudiante puede confirmar, agregar, sobrescribir, sintonizar o reestructurar información en la memoria, ya sea que esa información sea conocimiento de dominio, conocimiento metacognitivo, creencias sobre uno mismo y tareas o cognitivo tácticas y estrategias" (p. 82)

Wheldall y Merrett (en Williams y Burden, 1997), mencionan que los refuerzos como forma de recompensas, marcas de mérito o simple alabanza, son consideradas como excelentes formas de motivación hacia los estudiantes.

El propósito del feedback en el proceso de aprendizaje es mejorar el desempeño de un estudiante. Según Hettie y Timperley (2007), el feedback tiene el potencial de apoyar el rendimiento académico, promover la motivación, la autorregulación y la auto eficacia, permitiendo a los estudiantes acortar la brecha entre su desempeño actual y deseado.

Para entender el enorme efecto potencial del feedback, Hettie y Timperley (2007), realizaron un meta-análisis donde compararon el efecto de diversas estrategias educacionales en el desempeño académico de los estudiantes. Encontraron que el efecto del feedback era casi tan alto como el efecto de la instrucción directa, la enseñanza recíproca y la capacidad cognitiva de los estudiantes, y mayor al efecto alcanzado por los programas de aceleración, mandar tareas para la casa o la repetición de un año escolar.

Al comparar diversas formas de feedback, los autores concluyeron que cuando éste es específico respecto a cómo mejorar un desempeño, su efecto era incluso mayor que dar premios o castigos. Pero si bien hay consenso en que el feedback es una de las herramientas más poderosas vinculadas al aprendizaje y al logro académico, su impacto puede ser tanto positivo como negativo (Hettie y Timperley, 2007).

Díaz-Barriga y Hernández (2002), mencionan que:

“Es necesario reconocer lo logros personales, incrementar los mensajes que informan a los alumnos acerca de su proceso de aprendizaje, con el fin de replantear las formas de interacción que fomenten el aprendizaje y la autoestima positiva en el alumno” (p. 91)

En otras palabras, retroalimentando el desempeño de nuestros estudiantes podemos tanto fomentar como inhibir su aprendizaje. Entonces no basta con proveer feedback para que éste se transforme en un apoyo eficaz del rendimiento y el aprendizaje. Si no hay que hacerlo de la manera más positiva posible.

Cuando un estudiante realiza bien sus tareas en clase, como docentes tenemos muchas palabras o gestos que podemos usar, por lo tanto nos resulta fácil y salen en automático. Sin embargo, cuando el feedback es sobretudo negativo, está demostrado que los estudiantes dejan de esforzarse (Hattie y Timperley, 2007). Ante tal situación, tenemos que pensar mucho para encontrar una respuesta de retroalimentación adecuada que no desmotive el aprendizaje del estudiante.

Nicol (2010) encontró que el feedback debe ser generado como un diálogo y no un monólogo. La retroalimentación efectiva es:

- Rica en detalles
- Adaptable a las necesidades de los estudiantes
- Orientada a promover la reflexión

Tomando en cuenta que proveer este tipo de retroalimentación toma tiempo, el método de retroalimentación que ha experimentado más crecimiento en los últimos años es el de la retroalimentación entre pares en las actividades de aprendizaje colaborativo. Si los estudiantes aprenden a retroalimentar efectivamente a sus compañeros (por ejemplo evitando la retroalimentación inútil y generando críticas formativas y sugerencias de mejoría) se potencia evidentemente la retroalimentación para el aprendizaje. Al mismo tiempo, recibir retroalimentación de los compañeros puede mejorarla confianza, la auto eficacia, y proporcionar la oportunidad para escuchar las opiniones de los demás (Asghar, 2010).

Pasos para dar feedback para el aprendizaje

1. Leer o escuchar el trabajo: leer o escuchar el trabajo de comienzo a fin sin comentar en los errores. La idea es generar una apreciación global antes de decidir el área prioritaria para entregar feedback.
2. Crear una lista de aspectos a mejorar y elegir un foco: es necesario elegir de los aspectos a mejorar el más apremiante o vinculado con el proceso de enseñanza que está ocurriendo. Es importante ser específico. Por ejemplo si el trabajo es un artículo de opinión, no centrar el feedback en los errores gramaticales u ortográficos.
3. Escribir el feedback: usar expresiones del tipo 'Cómo podrías mejorar...' y recomiende o pida que 'piensa en un texto similar que hayas leído y que sirva como ejemplo para tu trabajo', o refiera a contenidos vistos en clases que sería útil revisar.
4. Entrega del feedback: siempre comenzar resaltando algo que el estudiante hizo bien. Esto tiene dos propósitos: el primero es validar el trabajo del estudiante, reconociendo o identificando los aspectos destacables de su trabajo. Esto es esencial, ya que puede que el estudiante no haya reconocido ese aspecto valioso y lo haya logrado sin proponérselo. Lo segundo, es que al recibir un feedback positivo, estará emocionalmente mejor preparado para recibir una sugerencia de cambio.

(Asghar, 2010).

Cuando el feedback es efectivo, el estudiante lo acepta para luego confirmar, completar, rehacer o reestructurar su trabajo. Finalmente, se presentan 20 consejos para dar feedback efectivo descritos por Reynolds (2013).

1. Entregue retroalimentación educativa: proporcione a los estudiantes una explicación de lo que están haciendo correctamente y de forma incorrecta. El feedback debe basarse principalmente en lo que los estudiantes están haciendo bien. Lo más productivo para el aprendizaje de un estudiante es si le proporciona una explicación y un ejemplo de lo que es exacto e inexacto en su trabajo. Para guiar esta retroalimentación, utilice el concepto de un "sándwich de retroalimentación":

Alabanza

Corrección

Alabanza o ejemplo

2. La retroalimentación debe darse en el momento oportuno: cuando la retroalimentación se da inmediatamente después de mostrar un aprendizaje, el estudiante responde de manera positiva y recuerda la experiencia de lo que se está aprendiendo de una manera segura. Si esperamos demasiado tiempo, el momento se ha perdido y el estudiante podría no conectar la retroalimentación con la acción.
3. Sea sensible a las necesidades individuales del estudiante: es vital que tenga en cuenta a cada estudiante individualmente al dar retroalimentación. Nuestras salas están llenas de alumnos diversos. Algunos estudiantes tienen que ser empujados para lograr un nivel más alto y otros necesitan ser manejados con mucho cuidado a fin de no desalentar el aprendizaje y dañar su autoestima. Es esencial un equilibrio entre no querer herir los sentimientos de los estudiantes y proporcionar un estímulo adecuado.
4. Responda 4 preguntas: estudios de enseñanza efectiva y aprendizaje han demostrado que los estudiantes quieren saber cuál es su posición en cuanto a su trabajo. Dar respuestas a las siguientes cuatro preguntas ayudará a proporcionar información de calidad. Estas cuatro preguntas son también útiles al proporcionar retroalimentación a los padres:

¿Qué puede hacer el estudiante?

¿Qué es lo que no puede hacer el estudiante?

¿Cómo se compara el trabajo del estudiante con el de los demás?

¿Cómo puede el estudiante mejorar?

5. La retroalimentación debe hacer referencia a una habilidad o conocimiento específico: esto es cuando las rúbricas se conviertan en una herramienta útil. Una rúbrica es un instrumento que sirve para comunicar las expectativas de una evaluación. Rúbricas eficaces proporcionan a los estudiantes información muy específica acerca de su desempeño, comparado con un rango establecido de normas. Para los estudiantes más jóvenes, ponga de relieve los elementos de la rúbrica que el estudiante está cumpliendo.

6. Comentarios y sugerencias para mantener a los estudiantes "en línea" con su logro: una lista de cotejo con lo esperado por Ud. en el aula le permite a los estudiantes saber a qué atenerse.
7. Mantenga conversaciones uno-a-uno (o en pequeños grupos): mantener una reunión corta (5 a 10 min.) uno-a-uno o con dos o tres estudiantes a la vez es uno de los medios más eficaces para proporcionar retroalimentación. Los estudiantes cuentan con la atención y la oportunidad de hacer preguntas. Si esta conversación es optimista, animará a los estudiantes a esperar con ansias la próxima reunión.
8. La retroalimentación puede ser verbal, no verbal o por escrito: es imprescindible que examinemos las señales no verbales que le entregamos a nuestros estudiantes. Asegúrese de no fruncir el ceño mientras de retroalimentación cara a cara. Las expresiones faciales y los gestos también son medios eficaces de entrega de retroalimentación.
9. Concéntrese en una habilidad: tiene mayor impacto en el estudiante cuando sólo una habilidad se criticó, en vez de abarcar todo lo que está mal. Si por ejemplo está enseñando un tipo de texto, concéntrese en ese aspecto, pasando por alto faltas de aspectos formales.
10. Defina fechas de entrega para su retroalimentación: esta estrategia le otorga el tiempo necesario para proporcionar retroalimentación de calidad por escrito. Como los estudiantes también saben la fecha, cuando llegue su turno pueden traer sus propias dudas o preguntas.
11. Enséñeles a sus estudiantes a retroalimentar el trabajo de sus compañeros: capacitar a los estudiantes para dar y recibir retroalimentación constructiva, será positivo y efectivo para toda la clase. Anime a los estudiantes a escribir comentarios basados en el punto 1 y 4.
12. Invite a otro adulto a dar retroalimentación: el director de la escuela, el inspector, otro profesor o un apoderado puede entregar feedback sobre algún trabajo de sus estudiantes.
13. Haga que los estudiantes le den feedback por escrito: pídale a los estudiantes que le entreguen feedback en una de sus clases expositivas. El estudiante puede usar un

cuaderno para tomar notas y luego usarlas para proporcionar la retroalimentación verbal.

14. Utilice un cuaderno para realizar un seguimiento del progreso del estudiante: mantenga una parte de una libreta o cuaderno para cada estudiante. Escriba diaria o semanalmente observaciones con fecha. Registre las buenas preguntas que el estudiante ha hecho, tareas interesantes, problemas de comportamiento, áreas de mejoría, resultados de exámenes, etc. Así, cuando llegue la hora de reunirse con el estudiante o sus padres, usted tendrá a la mano múltiples evidencias para su retroalimentación.
15. Devuelva pruebas, documentos o trabajos al principio de la clase: devolver documentos y pruebas al inicio de la clase permite que los estudiantes hagan preguntas necesarias y tengan una discusión relevante.
16. Usar comentarios por escrito: a veces leer un comentario por escrito es más eficaz que solo escucharlo en voz alta. Durante el tiempo de trabajo independiente de los estudiantes, trate de escribir comentarios. Coloque las notas sobre el escritorio de los estudiantes, especialmente de aquéllos que les cuesta mantenerse concentrados, pero a la vez tienden a sentirse humillados si siempre estamos llamándoles la atención en voz alta.
17. Alabe genuinamente: los estudiantes distinguen rápidamente a los profesores que los elogian sin sentido para obtener su aprobación. Si usted está constantemente diciendo a sus estudiantes "buen trabajo" con el tiempo estas palabras pierden sentido. Si usted está emocionado con los últimos comportamientos o resultados de un estudiante, puede ir más allá de la alabanza. Enviar una comunicación positiva a la casa o permitir que el estudiante sea reconocido por la dirección del colegio o visite un curso mayor, puede reforzar que el estudiante siga avanzando en la dirección esperada.
18. "Me di cuenta...": haga un esfuerzo para observar un comportamiento de un estudiante o el esfuerzo que ha puesto en una tarea. Por ejemplo, 'me di cuenta de que llegaste a tiempo a clase toda esta semana' o 'me di cuenta que corregiste tu tarea' tiene efectos a largo plazo en el logro académico de los estudiantes.
19. Proporcionar modelos o ejemplos: comuníquelo a sus estudiantes los propósitos de una evaluación y / o retroalimentación. Demuestre a los estudiantes lo que está

buscando, dándoles un ejemplo de años anteriores de cómo se ve un trabajo sobresaliente, muy bueno, bueno e insuficiente. Esto es especialmente importante en los niveles de aprendizaje superiores.

20. Invite a los estudiantes a darle retroalimentación: ¿Por qué no dejar que los estudiantes le den retroalimentación sobre cómo está siendo como profesor? Deje que puedan hacerlo de manera anónima y pregúnteles:

¿Qué es lo que les gusta de mi clase?

¿Qué es lo que no les gusta?

Si ellos estuviesen enseñando su clase, ¿qué harían de manera diferente?

¿Qué fue lo que más aprendieron de usted como maestro?

(Reynolds, 2013)

Si estamos abiertos a ella, vamos a aprender muchas cosas acerca de nosotros mismos como educadores. La retroalimentación va en ambos sentidos, y como maestros es aconsejable no dejar nunca de mejorar y perfeccionar nuestras habilidades.

Como ya se ha mencionado previamente, el aprendizaje de una lengua extranjera es una actividad que, en cierto modo, cuestiona la percepción y auto-imagen de los individuos. Sin embargo, si a ello sumamos un feedback positivo, podemos lograr una mejora en el desempeño escolar de nuestros estudiantes, así como es probable que aumente su motivación hacia ciertas tareas, pues les proporciona información que les ayuda a realizar tanto tareas actuales como las posteriores con un grado mayor de independencia (Williams y Burden, 1997).

1.3.11. Estrategias para el control de emociones en el docente

En la educación, a diario nos enfrentamos con problemas que surgen no sólo en índole de deserción o bajo rendimiento escolar, sino situaciones de falta de interés para el estudio y trabajo, conductas disruptivas, inadecuadas relaciones interpersonales, falta de un ambiente sano que propicie aprendizajes significativos, estrés y falta de motivación en el docente, lo cual permite ver claramente que el maestro, además de cumplir con un perfil profesional que le permita desempeñarse y lograr los propósitos educativos que señala su currículo, tiene que

interesarse en desarrollar competencias emocionales, ya que básicamente su trabajo consiste en interacciones, relaciones personales y comunicación.

Van Manen (2004), menciona que el maestro debe tener un conocimiento que surja tanto de la cabeza como del corazón, haciendo referencia a la necesidad de complementar la acción educativa con las situaciones y ambientes de aprendizaje significativo, sensible y humano que deben brindar los maestros.

El maestro entonces ha de desarrollar, paralelamente a sus dominios académicos, competencias emocionales que le permitirán estar más consciente de su desenvolvimiento y repercusión profesional. Las competencias emocionales son aquellas habilidades que permiten interactuar con los demás y/o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales y a una adecuada adaptación al contexto (Ibarrola, 2010).

Goleman (1995), propone trabajar las siguientes competencias, reconociendo que el sano desarrollo de las mismas da lugar a un desempeño laboral sobresaliente.

1. Conciencia de sí mismo o autoconciencia: capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones.
2. Autorregulación o control emocional: manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estemos llevando a cabo y no interfieran con ella. Según Sutton, Mudrey-Camino y Knight (2009), la autorregulación emocional del profesor hace referencia al proceso individual y subjetivo mediante el cual el docente influye en la intensidad y duración de las emociones que siente, y cómo experimenta y expresa sus emociones en el aula o en un determinado contexto o situación profesional.
3. Motivación: utilizar las preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten.
4. Empatía: darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar la relación.

5. Habilidades sociales o manejo de las relaciones: manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar fluidamente.

(Goleman, 1995)

Una mejora en la auto-regulación de las emociones contribuiría a que los profesores pudieran sentirse más seguros para reconducir y comunicar sus emociones negativas. El aprendizaje por parte de los profesores de métodos de regulación emocional, tales como la prevención de conflictos o el control de las reacciones emocionales, contribuiría a la mejora de los procesos auto-regulativos individuales, como son la evaluación, la supervisión y el control de las experiencias emocionales del profesor (Badia, Meneses y Monereo 2014). El maestro ha de buscar por todos los medios la mejora continua e integral de su propio desarrollo personal, ya que así podrá favorecer en los educandos esto mismo.

Si un profesor se siente realizado, feliz y le encuentra sentido y significado a lo que hace, logrará un equilibrio entre sus competencias emocionales y la profesionalización exigida, será consciente de quién es él y quiénes son los estudiantes a su cargo, favorecerá climas y relaciones sanas y constructivas, y por consecuencia, los propósitos educativos se verán materializados potencializando los pasos hacia la meta de una educación de calidad para todos.

1.3.12. La profecía auto-cumplida y su incidencia en el contexto académico

En el contexto escolar uno de los factores que inciden de forma significativa sobre el nivel de expectativa de logro de los estudiantes es la conducta del profesor. El profesor, a través del acto pedagógico, interviene, puntualiza, pide y da explicaciones, resume experiencias, anima al estudiante, anticipa dificultades, fomenta la reflexión; en pocas palabras: lo ayuda a aprender (Coll, en Valle y Núñez, 1989).

La profecía auto-cumplida, también conocida como el efecto Pigmalión es un término acuñado por Merton en su libro “Social Theory and Social Structure”, publicado en 1968. Consiste en el incremento de las posibilidades de ocurrencia de una situación cuando la persona se anticipa a ella. En el ámbito educativo, fueron Robert Rosenthal y Leonore

Jacobson (1968), quienes demostraron que las expectativas sobre el rendimiento de los estudiantes provocados experimentalmente en el maestro repercutían en las calificaciones de los estudiantes. En su investigación, validada en múltiples oportunidades, se encontró que aquellos estudiantes que el profesor suponía que lograrían los mejores resultados correspondían en su conducta a esa expectativa, a pesar de que tal previsión carecía de fundamento (Orienta Creativa, 2013).

La realidad es que tales juicios, tanto los positivos como los negativos, suelen darse conjuntamente en clase; con lo que el profesor tiende a favorecer a ciertos estudiantes y a perjudicar a otros. De forma general, suele suceder que el profesor favorece a los estudiantes más preparados y minoriza las posibilidades de aquéllos con mayores problemas.

Valle y Núñez (1989), mencionan que se forman expectativas respecto al logro del estudiante a partir de ciertas características de éste (de origen más o menos directo) y tales expectativas, a través de la conducta del profesor, tienen un efecto significativo en el rendimiento académico y el logro intelectual del estudiante.

La gran cantidad de estudios centrados en el tema de las expectativas como los realizados por Baron, Tom y Cooper, 1984; Good y Findley, 1984; Cook y Campbell, 1979; Brophy y Evertson, 1977; Seaver, 1973, entre otros, han demostrado casi unánimemente el hecho de que las expectativas del profesor tienen un impacto significativo sobre los logros intelectuales y académicos de los estudiantes. De forma precisa, tales investigaciones han puesto de relieve que el logro del estudiante dependía, en cierta medida, de la percepción que el profesor mantenía sobre ciertas características de aquél. El sexo, la clase social, el grupo étnico, entre otras, son características del alumno que pueden generar expectativas diferenciales en el profesor. Esta información, más bien directa, la obtiene el docente desde los primeros días de clase. Pero hay aún otro tipo de información que puede influir en la génesis de las expectativas, tal como el rendimiento del alumno, su comportamiento en clase, etcétera, que sólo será posible pasada unas semanas de instrucción.

a. La conducta del profesor en el aula como expresión de las expectativas

La conducta verbal del profesor en clase, además de otras conductas (forma de agrupar a los estudiantes entre sí, distribución espacial de éstos, asignación de tareas de aprendizaje diferentes, etc.), es el principal vehículo de transmisión de expectativas del profesor a los estudiantes. La conducta verbal se convierte en la principal fuente de información de la que dispone el profesor para comunicar a los estudiantes el comportamiento que espera de ellos y la variable principal de establecimiento de diferencias entre éstos (Valle y Núñez, 1989).

En general, los profesores serán capaces de minimizar las expectativas negativas hacia algunos estudiantes y maximizar los efectos de unas expectativas apropiadas si:

- a) El profesor dirige y supervisa el trabajo y el aprendizaje del estudiante, de manera que este último se encuentre en un estado de ansiedad óptimo, procurando siempre motivarlo a través de la comparación de lo que era capaz de hacer antes y lo que puede hacer después de cada unidad instruccional.
- b) El profesor fija metas, tanto para el grupo como para cada estudiante en concreto, en función de sus posibilidades y no ciñéndose exclusivamente a los objetivos expresados en el currículo.
- c) El profesor individualiza, dentro de sus posibilidades, la instrucción de manera que pueda atender perfectamente las exigencias de información continua y el nivel de ayuda que los estudiantes necesitan. A la hora de planificar y reflexionar sobre las actividades instruccionales que serán objeto de enseñanza y aprendizaje, es importante que tales actividades se realicen con la previa consideración del nivel de comprensión, capacidad y conocimientos que ya poseen los estudiantes y de sus implicaciones en la instrucción.
- d) El profesor informa a los estudiantes no solamente acerca de si su actividad es correcta o errónea, sino también sobre en qué aspectos del problema han de centrarse aquéllos y cuál ha sido la causa de su error, es decir, ha de proporcionar información correctiva más sobre el proceso que sobre el producto.
- e) En el caso de que los estudiantes (o alguno en particular) no entiendan alguna explicación o demostración, el profesor ha de pensar en términos de diagnóstico de tal dificultad, plantearse la posibilidad de que el problema puede estar en la enseñanza

en sí misma y, por tanto, instruir de manera diferente; repetir de la misma forma algo que no ha sido comprendido frecuentemente tiene como consecuencia que algunos estudiantes rebajen, aún más, su autoconcepto académico y su autoimagen. Este último tipo de conducta del profesor y la autoevaluación del alumno conllevan, por un lado, el refuerzo de las expectativas negativas que el profesor pudiera tener y, por otro, el rebajar las expectativas positivas del alumno.

- f) El profesor, en vez de sostener la idea de que algunos estudiantes son incapaces de aprender, presta especial atención a sus atribuciones respecto a las causas de sus dificultades y se implica en promover el cambio de los estilos atribucionales de aquéllos. En este sentido, debería empeñarse en enseñarles a atribuir sus déficits o fracasos a factores que estén bajo el control directo de ellos mismos, tales como un insuficiente esfuerzo. Sin embargo este cambio deberá ir acompañado de una instrucción adecuada que permita al alumno ir consiguiendo éxitos progresivos. Esto es especialmente cierto con alumnos cuyas dificultades se encuentran a un nivel poco severo (falta de atención, motivación, conocimientos escasos, etcétera); si los déficits son más problemáticos (p. ej., procesamiento de la información), sería necesario el entrenamiento en estrategias concretas de resolución de problemas. Con esta medida, el alumno aprende que sus éxitos no sólo dependen de la cantidad de esfuerzo dedicado a la resolución de un problema, sino que también tienen que ver con la utilización de la estrategia aprendida.

(Valle y Núñez, 1989)

Finalmente, se concluye que la teoría de las expectativas evidencia el poder de los mensajes que se les transmiten a los estudiantes. El poder que tiene el profesor en muchos casos no es visualizado adecuadamente, como un factor de rendimiento académico. Suponer que los resultados de un estudiante están relacionados exclusivamente a sus capacidades y su esfuerzo personal es incorrecto. También influyen otros factores y, el docente, ocupa un espacio fundamental.

Los docentes tienen la oportunidad de producir cambios (positivos o negativos) en los estudiantes con los mensajes que emiten y las expectativas que generan. Por ello, es

importante estar consciente de este hecho y hacer lo posible para utilizar su influencia de forma positiva estimulando para el mejor desarrollo de los estudiantes

1.4. Investigaciones en el área

Dentro del campo disciplinar de la educación ha habido diversos estudios correspondientes al papel que juegan los factores socioafectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Una de las más recientes investigaciones de carácter internacional, ha sido realizada en una universidad regional de Chile, por el Mtro. Roberto Andrés Cuevas Vera, en el año 2017. La investigación se titula “Percepción del Rol de Factores Socioafectivos en el Aprendizaje De L2 en Estudiantes de Pedagogía en Inglés”. En donde se encontró que casi la totalidad de los estudiantes perciben que los factores socioafectivos tales como la motivación, la autoeficacia, las estrategias afectivas y las estrategias sociales tienen un rol de mucha importancia en su proceso de aprendizaje de la L2.

La investigación titulada “Emotions Reported by English Language Teaching Major Students in Mexico”, coordinada por la Dra. Mariza Guadalupe Méndez López ha tenido mucha relevancia en el estudio sobre la influencia de las emociones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, dicho estudio se llevó a cabo en diferentes universidades públicas de la república mexicana; la Universidad de Quintana Roo (UQROO), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) Y Universidad Veracruzana (UV). Los resultados muestran las situaciones que provocan emociones que pueden alentar a los estudiantes de los diferentes programas de enseñanza del inglés a sentirse desmotivados y en algunos casos a abandonar el programa.

Otra investigación, se realizó en Venezuela, en el año 2010, en la escuela Monseñor Godoy por las profesoras Otilia Fernández, Petra Luquez y Erika Leal. La investigación se titula “Procesos socioafectivos asociados al aprendizaje y práctica en el ámbito escolar”. Se encontró que de los procesos socioafectivos relacionados con la actitud social que están asociados con el aprendizaje, prevaleció la empatía, lo cual indica la posibilidad de mejorar relaciones interpersonales, tan necesarias para climas agradables, abiertos y afectivos.

Por otra parte, Jenny María Artavia Granados, en Costa Rica en el año 2005, realizó una investigación titulada “Interacciones Personales entre Docentes y Estudiantes en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje”. La investigación se realizó en una escuela primaria, donde se mostraron que las interacciones personales que se suscitan cotidianamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como el tipo de relación afectiva, el nivel de participación, así como el tipo de comunicación verbal y no verbal que fomenta la docente en la relación con los estudiantes, son precisas para desarrollar los procesos educativos armoniosos y comunicativos.

Por otra parte, también en el año 2005, se realizó una investigación en Santiago, Chile por Gloria Inostroza y Carmen Núñez titulada “Factores Sociales que Inciden en el Rendimiento Escolar” en la Escuela Básica D 751, donde se encontró que desde la dimensión individual se pudo caracterizar la motivación escolar como factor de rendimiento académico, también la dimensión familiar, situación socioeconómica, el establecimiento cultural de los padres y la identificación de la motivación que ejerce la familia con sus hijos.

En conclusión, en esta revisión literaria se han se han expuesto algunos referentes teóricos relacionados a este campo de investigación. Se inició con un recorrido histórico de la evolución de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, luego se enfatizó el enfoque humanístico y su incidencia en la enseñanza de lenguas, posteriormente se presentaron las estrategias didácticas socioafectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés que conciernen a esta investigación y por último se expusieron investigaciones que se han realizado en el área respecto al objeto de estudio.

Capítulo 2. Metodología

2. Introducción al capítulo

En este capítulo se presenta el tipo y diseño de investigación que fue considerado para este estudio, además, se presenta el contexto y participantes, se describen las técnicas de recolección de información, así como el procedimiento de recolección de datos, también se presentan procedimientos de análisis de información utilizada en este primer y segundo ciclo de investigación, y finalmente se describen los problemas éticos considerados.

2.1. Metodología

Esta investigación se realiza bajo el enfoque cualitativo, el cual permite obtener una comprensión profunda de los motivos detrás del comportamiento humano. Además, de acuerdo a Bryman (2004), el propósito de la investigación cualitativa es examinar cualquier fenómeno social al permitir al investigador entrar en el contexto natural de los participantes y tratar de obtener una comprensión global del mismo.

De acuerdo a Uttech (2005), las investigaciones cualitativas que se realizan dentro del salón de clases exploran y examinan con más detalle y profundidad las experiencias de una persona o grupos de personas y tienen la capacidad de revelar injusticias. Es decir, la investigación cualitativa no consiste en determinar predicciones ni controlar variables, sino en observar las vidas y escuchar las voces de uno mismo y los demás.

2.2. Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación es el de Investigación-acción, el cual, es un término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en varias de sus investigaciones, actualmente, es utilizado con diversos enfoques y perspectivas, depende de la problemática a abordar.

Lewin (en Gómez, 2010), definió a la investigación-acción como:

“Una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica

social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo” (p. 2)

La investigación-acción, es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella, debido a que supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, es decir, es un proceso de continua búsqueda. Entonces, conlleva entender la labor docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Por lo tanto, implica la transformación y mejora de una realidad educativa o social, porque surge de los problemas identificados dentro de la práctica como docentes.

De acuerdo con Gollete y Lesgard-Hervert (en Bausela, 2004), este tipo de investigación beneficia simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas del docente.

En la siguiente tabla se puede observar los diferentes aspectos formativos de la investigación-acción en los diferentes ámbitos como la formación profesional, participación social, aspectos formativos y los aspectos cognitivos. Dicha tabla es retomada de lo expuesto por Bausela 2004.

Tabla. 3. Aspectos formativos de la investigación adaptado de Bausela, 2004

<p>Formación profesional Genera actitudes de crítica y renovación profesional Supone la participación y la modificación del entorno</p>
<p>Participación social Refuerza la concienciación de los sujetos en el proceso social Insta a los sujetos a la participación en el desarrollo social</p>
<p>Aspectos formativos Trasformación de actitudes y comportamientos Posibilita el desarrollo personal</p>
<p>Aspectos cognitivos Adquisición de conocimientos Adquisición de destrezas intelectuales</p>

(Bausela, 2004)

Asimismo, la investigación-acción se presenta como una metodología de investigación inclinada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso al que Kemmis y MacTaggart (en Bausela, 2004), señalan que:

1. Se construye desde y para la práctica.
2. Pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla.
3. Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas
4. Exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación.
5. Implica la realización de análisis crítico de las situaciones
6. Se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Para efectos de esta investigación, el modelo de investigación-acción que se retoma, es el propuesto por Sandín (2003). De acuerdo a la autora el proceso de investigación-acción se caracteriza fundamentalmente por su carácter cíclico, su flexibilidad e interactividad en todas las etapas o pasos del ciclo. Este modelo de “espiral de ciclos” consta de cuatro etapas:

- 1) Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica
- 2) Formular estrategias de acción para resolver el problema
- 3) Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción
- 4) El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción.

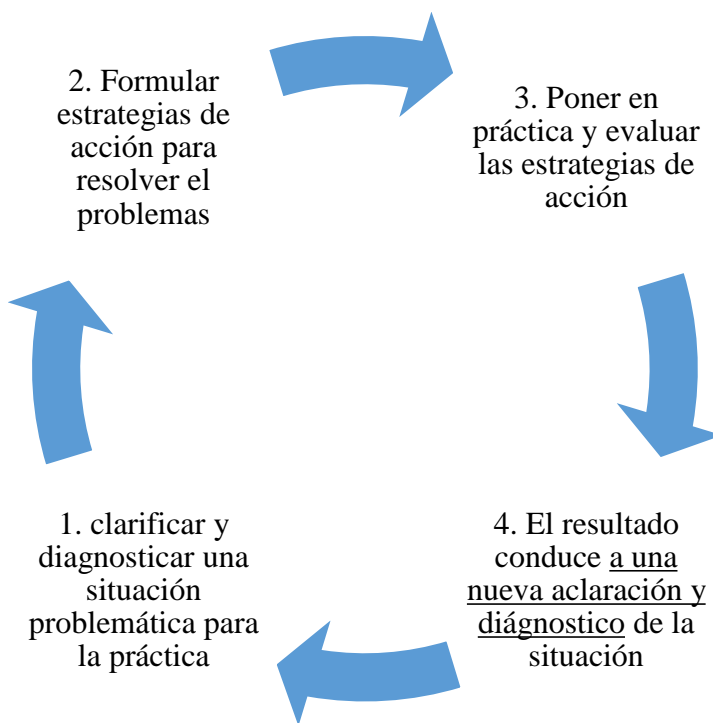


Fig. 5. Representación cíclica del modelo de investigación-acción de Sandín (2003)

2.3. El contexto

La investigación se realiza en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos N° 40 “El Aguaje Las Granjas” (CECyT 40) ubicado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

El CECyt 40, fue creado el 15 de octubre de 2012 en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Actualmente, mantiene una matrícula de 232 alumnos en las carreras técnicas de Ventas y Enfermería general; cuenta con una plantilla de 12 docentes, 9 administrativos y 3 directivos.

Dicho bachillerato tiene una modalidad bivalente, es decir, que al concluir, los estudiantes obtendrán el certificado de bachillerato y su título de técnico en alguna de las especialidades que ofrece la escuela, brindando la oportunidad de ingresar a una carrera profesional o integrarse como técnico especializado en el ámbito laboral. Cabe señalar que este plantel, acepta a estudiantes de todas las edades, desde aquellos recién egresados de secundaria hasta personas adultas.

El plantel se ubica en una zona que de acuerdo con la Secretaría de Desarrollo Social (2010), mantiene un grado de marginación alto. Por lo que se asume que el nivel socioeconómico de los estudiantes podrá oscilar entre medio a medio bajo, debido a que los estudiantes provienen principalmente de las colonias circunvecinas al plantel.

Respecto a las instalaciones, la institución cuenta con servicios públicos de agua potable, drenaje y electricidad, además de acceso a la red telefónica. En el salón dedicado a la enseñanza del inglés, el mobiliario escolar incluye pupitres para una capacidad que varía de 30 a 40 estudiantes, dependiendo de cada grupo, pizarrón blanco, aire acondicionado, luz y corriente eléctrica, además, cortinas corredizas para los ventanales. Igualmente, se cuenta con dispositivos audiovisuales (como bocinas, proyector y extensiones de cableado).

2.4. Participantes

El primer y segundo ciclo de investigación, se realizó con 35 estudiantes de primer semestre de bachillerato de la especialidad de ventas. De los 35 estudiantes, 15 de ellos son mujeres y 20 hombres. Su edad oscila en un rango de 15 a 20 años. Cabe señalar que dentro de los participantes, existe una gran variedad de personalidades. Hay estudiantes

introvertidos y otros que demuestran extroversión al punto de busca ser el centro de atención. Por lo tanto, este tipo de estudiantes intentan boicotear la clase interrumpiendo constantemente con preguntas alejadas del tópico que se desarrolla en ese momento.

De la misma manera, se tiene como participantes activos en este proceso de investigación a los miembros del comité sinodal: directora y lector, así como la docente titular de la asignatura de inglés del bachillerato. Así como la docente-investigadora de este proyecto.

2.5. Técnicas de recolección de la información

Para esta investigación se considera pertinente utilizar diferentes técnicas de recolección de información, entre los cuales se encuentra un cuestionario por medio de la escala Likert, observación participante a través del diario del profesor, diario de reflexión del estudiante, observación externa semi-estructurada, grupos focales, entrevista grupal e individual y planes de clase.

2.5.1. Cuestionario: escala Likert

El cuestionario es un método que se realiza por medio de técnicas de interrogación, procurando conocer aspectos relativos a los grupos. Un cuestionario sirve para recopilar datos, como conocimientos, ideas y opiniones de grupos; aspectos que analizan con el propósito de determinar rasgos de personas, proponer o establecer relaciones entre las características de los sujetos, lugares y situaciones o hechos (Córdoba, 2011).

Para la realización del cuestionario prevista para esta investigación se utilizará la escala Likert. Ésta como instrumento de investigación, “Constituye una variante de los test; en ella se solicita al sujeto que mida o evalúe un concepto, suceso, experiencia o situación con una sola dimensión, de preferencia, como cantidad, calidad, frecuencia, etcétera” (Córdoba, 2011, p. 43).

De acuerdo con Blanco (en Blanco y Alvarado, 2005), la escala es:

“Un instrumento estructurado, de recolección de datos primarios utilizado para medir variables en un nivel de medición ordinal a través de un conjunto organizado de ítems, llamados también sentencias,

juicios o reactivos, relativos a la variable que se quiere medir, y que son presentados a los sujetos de investigación con respuestas en forma de un continuo de aprobación-desaprobación para medir su reacción ante cada afirmación; las respuestas son ponderadas en términos de la intensidad en el grado de acuerdo o desacuerdo con el reactivo presentado y esa estimación le otorga al sujeto una puntuación por ítem y una puntuación total que permite precisar en mayor o menor grado la presencia del atributo o variable” (p. 539)

El cuestionario que se empleó constó de 20 situaciones que estaban divididas en tres secciones. I. Enfoque de Retroalimentación, II. Ambiente de Aprendizaje y III. Relaciones Interpersonales. En donde los estudiantes eligieron una opción de cuatro posibles respuestas: 1 = Casi nunca. 2 = Pocas veces. 3 = Muchas veces. 4 = Casi siempre (Ver anexo 1).

Este cuestionario fue seleccionado y adaptado del Inventario de Experiencias Emocionales realizado por: Mariza Guadalupe Méndez López, Alfredo Marín Marín, María Isabel Hernández Romero, Argelia Peña Aguilar y Magnolia Negrete Cetina.

2.5.2. Observación participante a través del diario del profesor

De acuerdo con Flick (2014), en la observación participante los investigadores entran en el campo de la investigación y tratan de ser parte del mismo como miembro activo. La participación representa un paso hacia el desarrollo de ideas dentro del campo de investigación y hacia el encuentro de mejores procesos y prácticas con base en lo que los investigadores quieran observar para su estudio.

De la misma manera, la observación participante es el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades. Provee el contexto para desarrollar directrices de muestreo y guías de entrevistas (DeWalt y DeWalt, en Kawulich, 2005).

Por otra parte, Anguera (1992), menciona que la observación participante es el proceso caracterizado por que el observador de una forma consciente y sistemática comparte, dentro

de lo que permiten las circunstancias, las actividades de la vida. El propósito es obtener datos sobre la conducta mediante un contacto directo en situaciones donde la distorsión sea mínima debido al efecto del investigador como agente exterior. El requisito básico de este tipo de observación es que el investigador se gane la confianza de las personas que examina, de modo que su presencia no interfiera de algún modo el curso natural de los acontecimientos.

Por ello, en esta investigación la observación participante se utiliza para establecer una relación con los estudiantes, que actúen de forma natural para luego sumergirme en los datos arrojados y así comprender lo que ocurre en el aula.

Es importante mencionar que, para la realización de esta técnica de recolección de información, se utilizará la videograbación como herramienta de observación y el diario del profesor para plasmar todas las reflexiones y sentimiento producidos en el salón de clases. Al respecto, Lasagabaster (2001), indica que para observar lo que ocurre en la clase, lo más habitual suele ser la grabación, bien en sistema audio o en sistema vídeo. La grabación precisa de la transcripción al menos de aquellos aspectos concretos que se desean analizar.

Por otra parte, el diario del profesor se utiliza para llevar el registro de todos los sucesos dentro del salón de clases así como el sentir y pensar del docente investigador (ver anexo 2). De acuerdo con Corbetta (2007), los diarios se escriben para uso personal e inmediatamente después de que se produzcan los hechos descritos. El hecho de que los actos, opiniones, formas de pensar y sentir se registren en el mismo momento en que se están viviendo, hace de este tipo de documentos un testimonio valioso.

También, la utilización del diario permite reflejar el punto de vista del autor. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencias (Porlán y Martín, 2000). Por su parte Gutiérrez (2007), indica que el diario de enseñanza (o del profesor), es utilizado como apoyo para la reflexión y el desarrollo profesional del mismo.

2.5.3. Diario de reflexión del estudiante

El diario de aprendizaje se considera en sí como un vehículo de mensajes como forma de expresión, se centra en las opiniones del alumnado (Fleitas y Zamponi, 2000). Estos autores

añaden que el diario de aprendizaje ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre sus sentimientos y emociones de su proceso de aprendizaje.

De la misma manera Gutiérrez, (2007), menciona que el diario del estudiante, es utilizado como instrumento de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje de la lengua y contribuye sobre todo al desarrollo de la autonomía del alumno.

Por lo tanto, con esta técnica se pretende recolectar información sobre los pensamientos y sentimientos de los estudiantes en relación a las clases que se estén impartiendo (ver anexo 3).

2.5.4. Observación externa

La observación externa con un formato semi-estructurado es llevada a cabo por los participantes externos al grupo de estudio (directora de tesis, lectores y docente titular) (ver anexo 4). Según Canul (2013), la observación semi-estructurada parte de una pauta estructurada, pero aplicada de modo flexible de acuerdo con la forma que adopta el proceso de observación. En ella se introducen algunos elementos de referencia para que sirvan de guía y faciliten el objetivo de la sesión.

Asimismo, la observación se enfoca en áreas predefinidas. Sin embargo, tiene la suficiente flexibilidad para que aspectos interesantes que no fueron especificados, pero que aparecen fuera de contexto puedan ser incluidos en la observación. Una de las debilidades de este tipo de observación es que se pueden omitir eventos o interacciones importantes si estos no se incluyeron en la guía (EcuRed, 2017).

Por otra parte, Rivière (1989) menciona que: “La observación puede definirse como la clasificación metódica de hechos perceptibles (...) Consiste en la re-selección de hechos significativos en relación con un problema (...) La observación implica el registro de comportamientos verbales y no verbales, de elementos explícitos o implícitos” (p. 36).

Los aspectos a observar por parte de los participantes externos, fueron con base en los objetivos de esta investigación:

- a. Conductas verbales y no verbales del docente que promuevan un clima escolar propicio para un aprendizaje.
- b. Estrategias didácticas socioafectivas que fomentan relaciones interpersonales entre estudiantes y docente-estudiante.
- c. Feedback positivo para promover una mejora escolar
- d. Otros comentarios

2.5.5. Grupos focales

En esta investigación, los grupos focales serán utilizados para conocer las opiniones de los estudiantes respecto a las clases impartidas por el docente investigador, además, de conocer su sentir respecto al enfoque de retroalimentación por parte del profesor, el ambiente de aprendizaje y las relaciones interpersonales maestro-estudiante y estudiante-estudiante (ver anexo 5).

De acuerdo con Flick (2014), los grupos focales son promovidos por los investigadores para su estudio y están constituidos de entre cinco a 12 personas, quienes en su mayoría de los casos solo se han visto una vez. Los integrantes del grupo focal son estimulados para discutir el tema del estudio por medio de materiales (declaraciones, caricaturas, un pequeño filme, entre otros) introducidos por el investigador, quien funge como moderador del grupo.

Korman (en Aignerren, 2002), define un grupo focal como una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación. Por otra parte, Stringer (2014), define a los grupos focales como otra manera de adquirir información y probablemente son caracterizados como entrevistas grupales, en donde los participantes deberán tener oportunidades para describir su experiencia y presentar sus perspectivas de acuerdo con el tópico discutido.

2.5.6. Planes de Clase

La Secretaría de Educación Pública (2017), menciona que los planes de clase definen lo que se pretende que los alumnos logren al finalizar las actividades de aprendizaje. También,

ayudan a la organización del contenido, la selección de estrategias, métodos de aprendizaje, definición de los medios y materiales (ver plan de clase 1, anexo 6).

La planificación de clases tal como se entiende en la actualidad ha de incluir:

- Los objetivos de aprendizaje, en términos de aquello que serán capaces de hacer los estudiantes al terminar la sesión y lo que no eran capaces de hacer antes; qué aspectos nuevos lingüísticos, socioculturales, discursivos, etc. conocerán y cómo se sentirán.
- Los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos: acciones que se realizarán a lo largo de la sesión (leer un texto, escuchar una audición, ver un vídeo, etcétera.); destrezas lingüísticas sobre las que se trabajará, tipo de prácticas (actividad de respuesta abierta, cerrada, etcétera.) y agrupamientos de los estudiantes (en pequeño grupo, en parejas, individual, etcétera.), unidades lingüísticas (nacional funcionales, gramaticales, léxicas, etcétera.), tipos de texto y temas sobre los que versarán.
- Secuencia y temporalización: organización de las diferentes actividades según sus características (actividades de presentación, de práctica controlada o de precisión, de práctica libre o de fluidez), previsión del tiempo necesario para su realización, etcétera.
- Previsión de problemas: actividades complementarias previstas por si el ritmo de la clase no es el previsto, actividades paralelas para alumnos con dificultades específicas o para otros que terminen antes que sus compañeros, etcétera.

(Centro Virtual Cervantes, 2017)

2.6. Procedimiento de recolección de datos

En el primer ciclo de investigación se implementó a los estudiantes el cuestionario Likert, por lo que se destinó una parte de la clase. Se leyeron las instrucciones y se aclararon dudas respecto a la forma en que iba a ser contestado. Se dio de 20 a 25 minutos para que el estudiante tuviera tiempo suficiente para resolver dicho cuestionario.

Con relación a los planes de clase, durante ambos ciclos de investigación, cada uno de ellos tuvo su propia planeación. En ellos se plasmaron los referentes de identificación como número de estudiantes, tema de la clase, objetivo general, competencias a desarrollar, nivel

de inglés, fecha, lengua materna y meta, tiempos destinados a cada actividad, el tipo de activación de enseñanza-aprendizaje, su procedimiento, las estrategias didácticas socioafectivas a implementar y su propósito.

También se incluyó el material que se utilizaría en cada etapa de la clase, así como los problemas anticipados y posibles soluciones. Un aspecto que se incluyó en los planes de clase para el segundo ciclo de mejoras fue el de trabajar un valor cada día. Se trabajó mediante alguna actividad o lecturas.

Durante ambos ciclos de investigación, para realizar la observación participante se grabaron cada una de las clases con apoyo de videograbadoras y tripie. En relación a las reflexiones generadas por dicha observación, éstas fueron sistematizadas en archivos Word de la computadora, la cual fungió como el diario del profesor.

En el caso de los diarios de reflexión de los estudiantes, en el primer ciclo se implementaron tres diarios de aprendizaje durante las seis clases impartidas. Asimismo, en el segundo ciclo se implementaron en cuatro ocasiones a lo largo de las seis sesiones de clase. La docente les repartió a cada uno de los estudiantes una hoja que contenía preguntas de reflexión sobre: la clase, las actividades de la clase, actitud de la maestra, sentimientos respecto a la maestra, sentimientos sobre los compañeros de clase y sobre el trabajo en equipo. Se dedicaron de 10 a 15 minutos de la clase para que los estudiantes tuvieran tiempo suficiente para analizar sus respuestas.

Con relación a las observaciones externas, fueron realizadas en el primer ciclo en dos ocasiones por un miembro del comité sinodal de esta investigación y en dos ocasiones por la docente titular del grupo. Y para el segundo ciclo se realizaron tres observaciones, dos de ellas realizadas por el sinodal de esta investigación y una por la docente titular. Los docentes buscaron un lugar de la clase donde su presencia en el grupo fuera lo menos notoria posible. Al término de las observaciones, se entregaron los formatos de observación y dieron retroalimentación.

Finalmente, después de la sexta clase de ambos ciclos de investigación se realizaron dos grupos focales, con estudiantes que quisieron ser voluntarios para participar. Se realizaron

videgrabaciones que posteriormente fueron transcritas. A continuación, se presenta el cronograma de técnicas de recolección de la información empleadas en el primer y segundo ciclo

Tabla 4. Cronograma de implementación de técnicas de recolección de información durante el ciclo uno y dos

Actividades	Primer ciclo de Investigación-Acción 2017					Segundo ciclo de Investigación-Acción 2018				
	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene	Feb	Mar	Abr	May
<i>Aplicación de Cuestionario</i>										
<i>Planes de clase</i>										
<i>Observación Participante por medio de Diario de profesor</i>										
<i>Observación externa</i>										
<i>Diario de reflexión de estudiantes</i>										
<i>Grupos Focales</i>										

De acuerdo con dichas técnicas de recolección de información se contó con el registro de los instrumentos utilizados. Para el primer ciclo se recolectaron:

- Un cuestionario Likert por cada uno de los estudiantes. Teniendo un total de 35 cuestionarios analizados. En el anexo 1 se observa dicho cuestionario.

- Tres entradas del diario de reflexiones del estudiante por cada uno de ellos. Haciendo un total de 105 entradas recolectadas. En el anexo 3 se observan las preguntas realizadas.
- Dos transcripciones de grupos focales. Para ambas se tuvo la participación de 10 estudiantes. En el anexo 5 se observan las preguntas de los grupos focales.
- Seis observaciones participantes realizadas por videgrabaciones. El anexo 2 refiere a las observaciones participantes sistematizadas en el diario del profesor.
- 10 entradas del diario del profesor. En el anexo 2 se observa el formato del diario.
- Cuatro observaciones externas. Dos de ellas realizadas por un miembro del comité sinodal de esta investigación, el Dr. Gabriel Llaven Coutiño y dos más por la docente titular del grupo. El anexo 4 refiere al formato de observación externa.

Para el segundo ciclo se recolectaron:

- Cuatro entradas del diario de reflexiones del estudiante por cada uno de ellos. Haciendo un total de 140 entradas recolectadas. Ver anexo 3 para leer las preguntas realizadas.
- Dos transcripciones de grupos focales. Para ambas se tuvo la participación de 10 estudiantes. Ver anexo 5 para observar las preguntas detonadoras del grupo focal.
- Seis observaciones participantes realizadas por videgrabaciones. Ver anexo 2, el cual refiere a las observaciones participantes sistematizadas en el diario del profesor.
- Ocho entradas del diario del profesor. Ver anexo 2.
- Tres observaciones externas. Dos de ellas realizadas por el Dr. Gabriel Llaven Coutiño y una por la docente titular del grupo. Ver anexo 4.

2.7.Procedimiento de análisis de la información

Para efectos de análisis de la información se siguieron un compendio de pasos propuestos por los siguientes autores:

1. Una vez que la información ha sido recolectada, transcrita y ordenada, según Patton (en Fernández, 2006) la primera tarea consiste en simplificar y encontrarle sentido a toda la complejidad contenida en las notas de campo y las transcripciones textuales.

2. Será necesario utilizar algún proceso de codificación que permita desarrollar una clasificación manejable o sistema de códigos. Codificar la información es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, en Fernández, 2006).

3. Finalmente, se relacionarán las categorías, obtenidas en la codificación, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre ellas para poder elaborar una explicación integrada (Fernández, 2006).

A continuación se presenta una tabla con las categorías, códigos, teorías articuladas y autores que se utilizaron para llevar a cabo el proceso de análisis de la información.

Tabla 5. Categorías y códigos para el análisis de la información

MACRO CATEGORIA	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	CÓDIGOS	TEORÍA	AUTORES		
ESTRATEGIAS DIDÁCTICA SOCIO-AFECTIVAS	Clima escolar propicio para el aprendizaje	Conductas verbales	CV	Dimensiones de Aprendizaje Dimensiones afectivas de Enseñanza Estrategias docentes Tacto Pedagógico Cercanía	Marzano (2000) Rompelmann (2002) Diaz-Barriga y Hernández (2002) Van Manen (1998) Ginsberg (2007)		
		Conductas no verbales	CNV				
	Fomento de relaciones interpersonales	Trabajo en equipo	TE			Dimensiones de aprendizaje Dimensiones afectivas de Enseñanza Estrategias docentes Tacto Pedagógico Cercanía Enseñanza Efectiva	Marzano (2005) Rompelmann (2002) Diaz-Barriga y Hernández (2002) Van Manen (1998) Ginsberg (2007) Williams y Burden (1997)
		Conductas verbales	CV				
		Conductas no verbales	CNV				
	Mejora en el desempeño escolar	Retroalimentación (elogio)	RETe				
Retroalimentación (correcciones)		RETc					
REFLEXIÓN DEL USO DE ESTRATEGIAS	Limitantes en el uso de estrategias	Actitud	ATD	Diferencias individuales	Larsen-Freeman (2001) Ellis (2004) Dörnyei (2005)		
						Enseñanza	EXP
	Materiales de clase	MAT					
Actividades de clase		ACT					

2.8. Proceso de investigación

Para el primer y segundo ciclo de investigación se realizaron seis clases en cada uno. Tres clases tuvieron una duración de 100 minutos y las otras tres 50 minutos. Cada una de la planeación fue estructurada para un número total de 35 estudiantes.

Cabe destacar que los temas que se desarrollaron en clase, fueron basados en el Programa de Estudios de Inglés del Bachillerato Tecnológico 2009, en donde se ha implementado la Educación con Enfoques en Competencias. Por la naturaleza de esta investigación, en cada una de las clases no se siguió un enfoque o actividades específicas, sino se trabajó con un enfoque holístico implementado actividades de la Enseñanza Comunicativa. Igualmente, se realizaron actividades del enfoque Total Physical Response, Information Gap y Jigsaw. De la misma manera de llevaron a cabo actividades humanísticas que fueron seleccionadas y adaptadas del libro “Classroom Dynamics”, escrito por Jill Hadfield en 1992. También, se incluyeron dinámicas del libro “Getting Beginners to talk”, escrito por Jim Wingate en 1993.

Para el segundo ciclo, se tomaron en cuenta las mejoras pedagógicas recuperadas y analizadas de los resultados del primer ciclo y se hicieron modificaciones pertinentes para añadir actividades complementarias en donde se trabajó un valor moral por cada clase, así como integrar el cambio de formato de la agrupación de equipos. Cada una de las sesiones fue planeada para un total de 35 estudiantes y tuvieron una duración de 50 minutos cada una.

Para la primera sesión se implementaron actividades para la promoción del respeto entre los estudiantes. Se presentó el Respetómetro el cual fue adaptado del denominado Violentómetro (diseñado por La Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género UPGPG). Dicho Respetómetro consiste en un material gráfico y didáctico en forma de regla que consiste en visualizar lo contrario al Violentómetro; promoviendo las manifestaciones de respeto y amor que deberían sobresalir en la vida cotidiana.

Respecto a la segunda sesión, los valores trabajados fueron el respeto y amabilidad. Se trabajó con situaciones reales de comunicación en donde los estudiantes debían plantear soluciones a problemas que promovieran el respeto mutuo. Lo anterior tuvo su base en la clase previa donde fue presentado el Respetómetro.

Con relación a la tercera sesión de clases, se agregó un tercer valor, la empatía. Los estudiantes trabajaron con actividades para desarrollar la empatía. La dinámica consistió en emplear dibujos de caras con diferentes emociones (happiness, sadness, fear, anger, surprise, love y disgust). Se trataba de pedir a los estudiantes que identificaran las diferentes emociones que representa cada una de las caras. Después entre todos respondieron a la pregunta ¿qué les pasa a los demás? Tratando de explicar cómo se sienten, que pudo haber pasado para que se sientan así y qué pueden estar pensando.

Para la cuarta sesión, además de los valores anteriormente presentados se incorporó uno nuevo; el de toma de decisiones. Retomando lo trabajado en la clase anterior, se realizaron diferentes juegos de mímicas. En equipos se escoge al azar a uno de los participantes y se le cuenta una situación ficticia por la que está pasando. Este participante debe expresar como se siente y que es lo que piensa, pero sin decírselo a los demás, es decir por medio de mímicas. Los demás mediante preguntas tendrían que averiguar cómo se siente y que hacer para ayudarlo.

Como la quinta sesión se realizó al día siguiente del día del amor y la amistad. Se realizó una actividad donde los estudiantes debían premiar a sus compañeros (The most intelligent, the funniest, the most friendly, etcétera); lo cual ayudó a promover la empatía, respeto, amabilidad y toma de decisiones en el salón de clases.

Finalmente, En la sexta sesión de clases, se trabajó con una lectura llamada “The legend of the two wolves”. Esta leyenda nos recuerda que todos tenemos un gran poder dentro de nosotros: el poder para decidir quién somos, lo que nos da el control de nuestros propios sentimientos, emociones y comportamientos. Con esta actividad de cierre los estudiantes dieron pudieron dar sus interpretaciones de la lectura.

Es imperativo hacer mención que se contó con los materiales necesarios para cada una de las sesiones de clase. El material didáctico utilizado fue proveído por la docente-investigadora. En general, en los planes de clases se implementaron estrategias didácticas socioafectivas para crear climas escolares propicios para el aprendizaje. A continuación, se presenta una tabla donde se muestra el desglose de cada una de estas estrategias.

Tabla. 6. Estrategias implementadas en el ciclo 1 y 2 de investigación

Estrategias Didácticas Socioafectivas para establecer climas escolares propicios para el aprendizaje (conductas verbales del docente)	Estrategias Didácticas Socioafectivas para establecer climas escolares propicios para el aprendizaje (conductas no verbales del docente)	Estrategias Didácticas Socioafectivas para retroalimentar de manera positiva	Estrategias Didácticas Socioafectivas para el fomento de relaciones interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Equidad de participación ✚ Variación de actividades ✚ Apoyo individual ✚ Saludar por nombre de pila ✚ Compartir lo visto en clase ✚ Charla informal ✚ Despedirse ✚ Felicitar a los estudiantes por sus logros importantes, dentro y fuera de la escuela. ✚ Incluir a los estudiantes en el proceso de planear las actividades en el aula ✚ Solicitar ideas y tome en consideración sus intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Expresiones corporales y faciales de agrado ✚ Moverse alrededor del salón de clases ✚ Tocar de manera afectuosa ✚ Latencia ✚ Sonreír ✚ Mantener altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes ✚ Contacto visual ✚ Utilizar vocalizaciones adecuadas ✚ Comportamiento equitativo ✚ Distribución del mobiliario ✚ Cortesía ✚ Respeto ✚ Recibir a los estudiantes en la puerta del salón ✚ Estar pendiente del habla negativa 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Elogios ✚ Correcciones positivas ✚ Gestos y movimientos corporales de agrado ✚ Variar la retroalimentación ✚ Dar razones de los elogios ✚ Dar razones de las correcciones ✚ Reconocer las diferencias individuales de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Fomento del trabajo en equipo ✚ Fomento de cortesía y respeto entre pares ✚ Reducir el individualismo ✚ Conductas verbales y no verbales del docente ✚ Llamar a los estudiantes por su nombre ✚ Sonreír

2.9. Problemas éticos considerados

En esta de investigación primeramente se solicitó autorización a las autoridades de la escuela, así como a la docente titular de la asignatura de inglés. De la misma manera se proporcionó un formulario de consentimiento informado para padres de familia y estudiantes (ver anexo 7), como pauta de autorización para la participación en este estudio. La participación es voluntaria y anónima. En cualquier momento los padres de familia y estudiantes tuvieron el derecho de retirar el consentimiento para la participación. Asimismo, en ningún caso se identifican personas individuales.

Para concluir este capítulo, se presenta un pequeño resumen de lo que aquí se expuso. Primeramente, se presentó el enfoque y diseño de esta investigación, se brindó una contextualización sobre la escuela y participantes, posteriormente se mostraron las técnicas que ayudaron a la recolección de datos e información para poder realizar la investigación. También se expuso como se recolectó la información y como fue el análisis de dicha información. Luego, se presentó el proceso de investigación que se siguió en este proyecto. Finalmente se desplegaron los problemas éticos considerados.

Capítulo 3. Presentación y Discusión de Resultados

3. Introducción al capítulo

En el presente capítulo se presenta y analiza la información obtenida a través de las diferentes técnicas de recolección de datos del ciclo uno y ciclo dos de esta investigación: un cuestionario Likert, 12 observaciones participantes, 18 entradas del diario del profesor, siete entradas del diario de reflexión de los estudiantes, siete observaciones externas de las cuales cuatro las realizó el lector miembro del comité sinodal de esta investigación y tres observaciones las realizó la docente titular del grupo y cuatro grupos focales.

Se hace el análisis de acuerdo a las categorías encontradas: establecimiento de un clima escolar propicio para el aprendizaje, fomento de relaciones interpersonales, mejora en el desempeño escolar, limitantes en el uso de estrategias y reflexión docente.

La información recabada se ha ordenado en diferentes secciones y se presentan testimonios como evidencia y ejemplificación de los hallazgos del estudio; además se articulan los datos recolectados con diferentes argumentos teóricos de los autores presentados en los referentes teóricos.

3.1. Resultados respecto a climas escolares propicios para el aprendizaje

La convivencia en el aula es un factor importante para que las personas puedan aprender a convivir con otras, en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca. El **clima escolar** es el conocimiento que se tiene acerca de la convivencia, y se ha visto que repercute sobre la posibilidad de aprender, de relacionarse y de trabajar bien. Promover un buen clima escolar ayuda a desarrollar un ambiente propicio para enseñar y para aprender.

En las diferentes entradas del diario del profesor, se puede observar como la docente-investigadora percibe el clima escolar al inicio de este proyecto de investigación. A continuación, se presentan algunos extractos de dichas entradas.

“Hoy fue mi primer día con los estudiantes del primer semestre, la profesora me presentó con los estudiantes y les dijo que iba a estar

trabajando con ellos durante los meses de septiembre y octubre, pero que hoy iba a estar como observadora de la clase (...). Les sonreí, algunos de ellos devolvieron la sonrisa y otros se quedaron sin hacer nada y luego me senté en una parte del salón tratando de pasar desapercibida en la clase. Al estar haciendo la observación, pude percatarme que están en el proceso de integración entre ellos, algunos de los estudiantes tienen más contacto porque ya se empiezan a distinguir algunos grupos de amistad. Otros más no platican con sus compañeros y para hacer equipos de trabajo se han quedado al último” (Diario del profesor #1).

En los inicios de esta investigación, se pudo observar que el clima escolar estaba en desarrollo porque al proceder de distintas escuelas secundarias, los estudiantes se encontraban en un salón de clases desconocido con compañeros diferentes, lo cual debilitaba la disposición a cooperar con los demás.

De acuerdo con el portal EducarChile menciona que de acuerdo a los avances en las ciencias y en la educación muestran que promover un buen clima de convivencia social al interior de la escuela, ayuda a alcanzar el logro de las grandes metas de la educación. Concretamente se ha estudiado que tiene efectos significativos sobre:

- El desempeño académico y la calidad del aprendizaje
- La motivación y autoestima de estudiantes y docentes
- La valoración y confianza en sí mismos de estudiantes y docentes
- El compromiso con la escuela, disminuyendo el ausentismo escolar y laboral
- El desarrollo personal y social de estudiantes y docentes
- La formación ciudadana de los estudiantes, promoviendo las buenas relaciones, el compromiso, la participación y el respeto por los demás.
- La prevención de conductas de riesgo, actuando como un factor protector, disminuyendo conductas como la agresión y violencia escolar, entre otras.

Un clima propicio se caracteriza por ser un ambiente donde prevalece una atmósfera de confianza, cohesión y respeto mutuo, se percibe reconocimiento y valoración, se transmiten

altas expectativas y anima a las personas a esforzarse para cumplir los objetivos educativos, donde los estudiantes y profesores sienten que es posible participar, en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, y donde se promueve que aflore la mejor parte de las personas.

Como docentes, se está consciente de la importancia que tiene establecer climas escolares propicios para el aprendizaje del inglés en los estudiantes. Rodríguez (2014), manifiesta que el salón de clases debe prevalecer la armonía, confianza, seguridad, respeto, para que los estudiantes con toda libertad puedan expresarse, dar a conocer alguna inquietud o duda a favor de la obtención de un verdadero aprendizaje.

Para el establecimiento de climas escolares afectivos, es preciso hacer uso de diferentes estrategias docentes, donde se refleje un cambio en la actitud y comportamiento del profesor dentro del aula. A modo que los estudiantes puedan percibir estas nuevas formas de interacciones dentro del aula.

Puede suponerse que al implementar estrategias didácticas socioafectivas, creamos un clima escolar donde pueda propiciarse un mejor aprendizaje. Autores como Marzano y Pickering (2005), Rompelmann (2002), Van Manen (1998) y Ginsberg (2007), mencionan que existen diversas estrategias didácticas que crean un clima escolar afectivo porque el estudiante se siente cómodo y seguro en el aula, además de aumentar su sentido de pertenencia al sentirse aceptado por compañeros y docente por lo que pueda dar lugar a un mejor aprendizaje del inglés.

El empleo de diversas estrategias didácticas propuestas por los autores antes mencionados es sumamente importante para poder establecer climas escolares que propicien el aprendizaje. Durante la planeación y ejecución de los planes de clases, las estrategias didácticas socioafectivas fueron puestas en práctica de la siguiente manera, por ello, el siguiente extracto del diario del profesor refiere a una descripción general del desarrollo de una clase:

“Como usualmente hago, me paré en la puerta del salón de clases para recibir a los estudiantes en el momento en que ellos entran al aula. Al entrar al salón, los saludo, sonrío y los llamo por su nombre

(...). Esto ha sido un factor sumamente importante para que los estudiantes se sientan tomados en cuenta y para que se pueda establecer un ambiente de confianza y respeto desde los primeros minutos de la clase. Luego, como ellos ya saben que en mis clases las sillas se colocan en forma de herradura, ya no hay necesidad que yo se los recuerde. Entonces, sin pedírselo ellos colocan sus sillas alrededor del salón. Antes de iniciar las clases, siempre tenemos un momento para socializar su estado de ánimo, les pregunto como están, como se la pasaron el día anterior o como les está yendo con los otros profesores. Esta interacción me ayuda a saber las posibles situaciones de conflicto que puedan suscitarse en la clase, además, la actividad puede que les proporcione a los estudiantes un momento de relajación, puesto que al compartir experiencias previas ellos pueden compartir lo que les está pasando. Al realizar estas preguntas, siempre sonrío, me muestro amable e interesada en lo que cada uno de ellos está platicando (...). Creo que es muy importante empezar con este tipo de actividades porque permite que el clima escolar sea de confianza y respeto y que en su momento pueda traducirse en el fomento del aprendizaje (...). Al comenzar la clase, siempre realizo actividades para activar el conocimiento previo del estudiante, me gusta darle oportunidad de participación a todos y no solamente a los mismos estudiantes de siempre. Cuando explico vocabulario, gramática o se realizan lecturas, me gusta dar una explicación general, simplificando la lengua a modo que ellos entiendan de la mejor y más rápida posible. Sin embargo, esto no siempre sucede como lo planeo, entonces lo que hago es dar apoyo individual a aquellos estudiantes que no entendieron completamente. Lo hago de esta manera porque a veces es tedioso para los estudiantes que ya comprendieron, tener que escuchar una y otra vez la misma explicación. Por ello, es que he optado por los apoyos individuales y entender que cada uno de los estudiantes tiene ritmos de aprendizaje

diferentes; por lo que ser paciente es un atributo positivo que he puesto en práctica. Otro aspecto es que, al realizar diversas actividades de práctica, trato de moverme a modo de cubrir todo el salón; lo anterior lo hago primeramente para monitorear a mis estudiantes y para captar la atención de cada uno de ellos. Me he dado cuenta de que eso les gusta porque pueden captar mejor el discurso o pueden tener más acceso hacia mí para preguntarme sobre sus dudas. Aunque pareciera muy ordinario, caminar alrededor del salón es muy importante porque favorece el establecimiento de climas escolares positivos. Además, a veces los estudiantes no se paran a preguntar por el simple hecho de tener que caminar, entonces, al estar más cerca de ellos tú como docente puedes resolver las preguntas que te plantean. También porque no das la impresión de ser un docente 100% expositor frente al grupo, sino un profesor que se acerca y entabla relaciones con sus estudiantes (...). La variación de actividades es otra estrategia didáctica que hay que tomar en cuenta, y que a los estudiantes les agrada porque se aburren haciendo lo mismo durante mucho tiempo; por lo tanto en mis clases hay un número alto de actividades (esto si el desarrollo de la clase lo permite). Aunque casi no les agrada que uno establezca la agrupación de los equipos cuando hay trabajo colaborativo. Esto es algo que usualmente hago, porque estoy convencida que a la larga se podrán establecer mejores relaciones interpersonales entre cada estudiante, puesto que ya habrán convivido con demás compañeros fuera de su círculo habitual de amigos. En cuando a la manera de retroalimentar, a mí me gusta darle pistas al estudiante y que por él mismo pueda descubrir su error; esta estrategia me ha ayudado a que los estudiantes tengan una mejor percepción de ellos y de las metas que pueden llegar a alcanzar. Sin embargo, si el estudiante no puede percibir su error, entonces, yo se lo hago saber, enfocándome en los puntos a favor y luego haciendo notar los puntos en contra (...). En general a

los estudiantes les gusta que les hable en inglés en todo momento, que use la mímica para dar a entender el mensaje que quiero transmitir, les agrada que no tenga gesticulaciones de desagrado o enojo, sino al contrario sean expresiones de alegría y agrado, lo anterior porque les brinda confianza y hace que les agrade mi actitud. Asimismo, el contacto visual hace que el estudiante sienta que lo tomas en cuenta y sobre todo si estas llamando la atención es muy importante que no olvides el contacto visual. En repetidas ocasiones me han dicho que soy “buena onda” porque no los regaño por cualquier cosa, sino por cosas que si vale la pena llamar la atención. He percibido que, si tienes una actitud alegre, haces chistes de vez en cuando, sonríes el mayor tiempo de la clase y te muestras abierta ante ellos, como docente puedes llegar a tener éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Finalmente, mantener expectativas altas hacia los estudiantes y demostrarlas, es un aspecto primordial para propiciar climas escolares que fomenten el aprendizaje” (Diario del profesor #8).

Ante la descripción anterior y en relación a las conductas no verbales a fin de que se usen como estrategias didácticas, tales como: expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, moverse alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de forma afectuosa y hacer contacto visual, los hallazgos que a continuación se presentan fue lo recolectado en los extractos del diario de reflexión del estudiante, diario del profesor grupos focales y observación externa.

Cuando a los estudiantes se les preguntaba sobre la actitud y actividades de la docente-investigadora, esto es lo que algunos de ellos dijeron:

“Pues a mí me ha gustado en la forma de cómo nos trata, me gusta que siempre sonría, sobre todo que hable en inglés porque aprendo a como pronunciar las palabras” (Estudiante 2-diario de reflexión del estudiante #2).

“Me motiva su actitud porque es muy buena, alegre y sonriente”
(Estudiante 3- diario de reflexión del estudiante #3).

“... la verdad sentí que aprendí bastante, primero porque te trata bien y no anda con su cara de enojada como los otros maestros y por eso me gusta que sea muy alegre...” (Estudiante 7-diario de reflexión del estudiante #4).

“...muy feliz, quisiera que nos diera todas los días porque me gusta mucho como hace las dinámicas y la verdad me cae súper bien y más porque no es enojona...” (Estudiante 32- grupo focal #1).

Con lo anterior, se demuestra que los estudiantes hacen un énfasis a las expresiones faciales de agrado, como sonreír y demostrar alegría. Los estudiantes remarcan estos atributos porque les ayuda a poder establecer climas de confianza entre ellos y la docente, lo cual de cierto modo potenciará su proceso de aprendizaje, puesto que si se sienten aceptados e integrados ayudaría a su aprendizaje. Lo anterior concuerda con lo que menciona Ginsberg (2007), las conductas de cercanía como las expresiones faciales y gesticulaciones de agrado como sonreír; constituye un atributo positivo de los profesores que contribuye a generar un clima afectivo dentro del salón de clases. Lo que puede propiciar un clima escolar propicio a que se dé el aprendizaje.

De la misma manera, en relación al siguiente comentario:

“...yo siento que su actitud es muy buena, porque siempre está pendiente de lo que estamos haciendo por eso siento que aprendemos bastante y porque es muy sonriente y alegre...” (Estudiante 10-grupo focal #3).

Lo cual concuerda con lo postulado del concepto aprendizaje por Chory y McCroskey (en García, 2009), al referirse que la inmediatez no verbal (claves no verbales que comunican un sentimiento positivo) se traduce en la aprobación de la audiencia y por lo consiguiente crean un clima afectivo propicio para el aprendizaje.

Además, comentarios como los siguientes:

“Pues me sentí relajada, me gusta su actitud porque no es regañona y por eso aprendo un poco más” (Estudiante 5- diario de reflexión del estudiante #4).

“Me siento muy bien porque siempre anda contenta y es relajista, eso como que hace que se me pegue y le eche más ganas” (Estudiante 12-diario de reflexión del estudiante #7)

“Me siento súper genial con la maestra, es muy divertida, me gusta su forma de ser” (Estudiante 23- diario de reflexión del estudiante #7)

Dichos comentarios evidencian un acercamiento al establecimiento de climas escolares propicios para el aprendizaje, porque según Van Manen (1998), las estrategias didácticas como los gestos y movimientos corporales positivos y mantener una actitud amigable hace que el proceso de enseñanza sea positivo y se logren mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Del mismo modo, lo expuesto anteriormente concuerda con los resultados encontrados en el cuestionario Likert del ciclo 1, la mayoría de los estudiantes afirman que aprenden más cuando el maestro es afectuoso, amable y comprensivo, así mismo, expresaron que les motiva a participar cuando el maestro crea un ambiente de clase amigable y cómodo.

De la misma manera con lo expresado por los siguientes estudiantes:

“...siempre había tenido maestros viejitos que ya solo te andan regañando por cualquier cosa, por eso creo que cuando te tratan bien (...) sonríen siempre, no son regañones (...), eso hace que los maestros te inspiren confianza y te sientas bien al estar en el salón y no andes estresado porque te vayan a regañar (...) por eso pienso que aprendes más...” (Estudiante 16-grupo focal #2).

“...me siento muy bien y también feliz porque no nos regaña, porque es alegre y confiada con todas sus actividades que ella nos dio, me siento relajada por lo que nos enseñó de la clase, me divertí con ella, con mis compañeros y con las actividades que puso...” (Estudiante 26-grupo focal #3).

Concuerda con Ringness (en Artavia, 2005), quien argumenta que: “El maestro es quien establece el clima emocional a través de sus actitudes y la forma en que conduzca las actividades” (p.4). Por lo que, conviene que los docentes establezcan una relación de empatía, donde el afecto, la confianza, el respeto, el diálogo y la comprensión estén siempre presentes, con el fin de crear un ambiente positivo basado en el afecto y que sea propicio para un aprendizaje afectivo.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias didácticas de latencia y demostrar paciencia ante el desempeño del estudiante, los estudiantes comentaron lo siguiente:

“Me gusta que sea paciente cuando estamos trabajando” (Estudiante 1-diario de reflexión del estudiante #5).

“Toda su actitud es muy buena y que tenga mucha paciencia ayuda mucho a que sintamos que si podemos hacer los ejercicios” (Estudiante 4-diario de reflexión del estudiante #5).

“Yo creo que lo que me gusta más es que es paciente cuando no le entendemos y nos lo explica hasta que lo aprendamos” (Estudiante 11-diario de reflexión del estudiante #6).

“Me he sentido bien, porque ha tenido una buena enseñanza y nos ha tenido paciencia para explicarnos” (Estudiante 12- diario de reflexión del estudiante #6)

“...me gusta porque le podemos pedir que nos repita las cosas sin gritarnos, nos explica bien lo que vamos hacer y nos apoya en lo que

no podemos entender (...). Nos tiene bastante paciencia...”
(Estudiante 30-grupo focal #4).

Además, en las observaciones participantes sistematizadas en los diarios del profesor, se hace énfasis en repetidas ocasiones la importancia de demostrar paciencia en cada una de las clases, porque es imperativo decir que como docentes tenemos que comprender que cada uno de los estudiantes tiene diferentes ritmos de aprendizaje.

“He percibido que los estudiantes se sienten más cómodos cuando demuestras paciencia al momento de dar explicaciones porque como sabemos cada uno de ellos tiene ritmos de aprendizaje diferentes. Entonces, en lugar de enojarse porque no le entienden, ser paciente es un atributo positivo para ayudarles en su proceso de aprendizaje”
(Diario del profesor #10).

Lo anterior se puede relacionar con lo expuesto por Marzano y Pickering (2005), quienes mencionan que proporcionar un tiempo de espera apropiado para todos los alumnos, sin importar su desempeño en el pasado o la percepción que se tenga de sus habilidades, enfatiza a los factores afectivos para crear climas de aprendizaje.

Asimismo, Rompelmann (2002), establece que dar tiempo al estudiante para responder y ser paciente incide en la promoción de climas escolares propicios para un mejor aprendizaje. Por lo que se puede decir que al haber mostrado paciencia ante el desempeño del estudiante pudo propiciar mejores aprendizajes en los estudiantes.

En relación al comportamiento equitativo del docente y en la oportunidad de participación y respuesta del estudiante. Dentro de la evidencia obtenida en el cuestionario Likert, los estudiantes enfatizaron que se sienten alegres al ver que el docente de inglés no tiene favoritos en el salón de clases y que trata a todos de manera igual.

Asimismo, en cuanto al diario de reflexión del estudiante y grupos focales, se encontró que durante las clases se mantuvo un comportamiento equitativo y sin favoritismo, lo cual pudo evidenciarse por comentarios de los estudiantes como los expresados a continuación

“De lo que yo me di cuenta, es que la teacher es muy justa y permite que participemos todos en las actividades (...) me gustó cuando nos toma en cuenta y nos da la palabra” (Estudiante 9-diario de reflexión del estudiante #7).

“...yo creo que es bueno cuando a todos nos da la oportunidad de participar, aunque a veces no digamos las cosas correctamente, pero lo que importa es que nos da chance de que participemos (...) eso me ha ayudado a quitarme el miedo y a que aprenda más...” (Estudiante 28-grupo focal #4).

Lo anterior demuestra que si el profesor mantiene un comportamiento equitativo y positivo, puede lograr que los estudiantes se sienta aceptados lo cual ayuda a establecer climas escolares afectivos y efectivos para el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Marzano y Pickering, 2005).

Igualmente, con el comentario de un estudiante:

“...me gusta que la maestra dé el espacio de participar a todos y que no tenga favoritos, porque nos involucra a todos y eso ayuda a que aprendamos más...” (Estudiante 13-grupo focal #2).

Se puede demostrar que efectivamente se mantuvo una equidad dentro del salón de clases y puede interpretarse como fomento al aprendizaje, así como lo menciona Rompelmann (2002), quien establece que el docente al establecer equidad en la oportunidad de respuesta y participación hace que incida en la promoción de climas escolares propicios para un mejor aprendizaje.

Sin embargo, aunque las conductas no verbales son una estrategia didáctica efectiva para potenciar el aprendizaje. A veces puede tomarse como un arma de dos caras; esto debido a que al comienzo de esta investigación se recibieron diferentes comentarios de los estudiantes sobre que me estaba comportando demasiado amable y demasiado buena onda.

“Me gustan sus clases, pero siento que es usted muy amable porque no nos grita y no nos regaña. Aunque eso es chido, pero siento que algunos de mis compañeros no la toman en serio y no la ven como alguien que manda dentro del salón de clases. Por eso yo digo que a los que se portan mal los debe de castigar o mandar a la dirección” (Estudiante 5-diario de reflexión del estudiante #2).

“A mí me gustan sus actividades, aunque no me gusta cuando usted no regaña feo a los que están haciendo mucho relajó. Y eso a veces me distrae. Creo que se pasa de buena onda con todos nosotros” (Estudiante 5-diario de reflexión del estudiante #2).

Estos comentarios evidencian que los estudiantes no están acostumbrados a recibir un trato amable de parte del docente. Después de recibir estas reflexiones, se siguió trabajando de la misma manera, haciendo correcciones de conducta que no fueran hirientes para los estudiantes. Al paso de las clases, ya no se volvió a recibir comentarios de esta índole; se asume que empezaron a notar la metodología que se trataba de implementar. Por lo tanto, se considera que una correcta intervención del docente, puede hacer que los estudiantes se sienta cómodos, relajados, se propicie emociones y actitudes positivas hacia el aprendizaje. Respecto a ello, Samsone y Thoman (2005), mencionan que en las aulas de lenguas, las emociones y actitudes positivas pueden ser causadas por la interacción de los estudiantes con el profesor, con compañeros o con los materiales didácticos.

Por lo que el clima escolar afectivo establecido por el docente, estimula diversas experiencias emocionales en los estudiantes, los cuales son una poderosa influencia en el compromiso, el interés, su motivación y aprendizaje. Si queremos que nuestros estudiantes aprendan a convivir y alcancen buenos resultados, cada uno desde su rol, debemos promover desde inicios del año, la construcción de un clima escolar positivo, propicio para el aprendizaje y las buenas relaciones. Un clima propicio se caracteriza por ser un ambiente donde: prevalece una atmósfera de confianza, cohesión y respeto mutuo, se percibe reconocimiento y valoración, se transmiten altas expectativas y anima a las personas a esforzarse para cumplir los objetivos educativos, donde los estudiantes y profesores sienten que es posible participar,

en que hay una buena disposición a aprender y a cooperar, y donde se promueve que aflore la mejor parte de las personas

3.2. Resultados respecto al fomento de relaciones interpersonales en el aula

Las relaciones interpersonales desarrolladas entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, tienen una gran influencia en hacer que los estudiantes se sientan aceptados, seguros y cómodos dentro del salón de clases. Es necesario que el estudiante se sienta querido, sólo así integrará las reglas de conducta, valores y contenidos de manera profunda.

Ante tal situación, la relación entre pares, docentes y estudiantes puede generar una interacción positiva, que forja vida, entusiasmos, ánimo y ganas de descubrir o experimentar, para generar aprendizajes, metas, ilusiones y ganas de estar en el aula. El docente es el forjador de esta gestión mediante las normas, la metodología apropiada, un espacio organizado, un mundo de estrategias didácticas, las altas expectativas que tiene el docente de que todos los estudiantes pueden aprender, el tipo de trato que tiene el docente con sus estudiantes y la creación de un ambiente apropiado para el logro del aprendizaje.

Es necesario mencionar, que como docentes a veces nos olvidamos de crear relaciones interpersonales con nuestros estudiantes. Ha habido una fuerte creencia que entre el docente y el estudiante no puede haber vínculos afectivos. Que cada uno de estos agentes debería de cumplir su rol y no fortalecer relaciones de confianza. En esta investigación hubo diversas estrategias didácticas que promovían la relaciones interpersonales entre docente-estudiante.

En seguida se presenta un extracto del diario del profesor donde se describe algunas de las maneras de cómo establecer relaciones interpersonales entre el docente y sus estudiantes:

“...pienso que uno de los factores que me han ayudado a acercarme a los estudiantes es que me he aprendido sus nombres. Pareciera algo muy sencillo y ordinario, pero el hecho es que al dirigirme a ellos, detona confianza y sentido de pertenencia al salón de clases del estudiante. También, he sentido que el evitar que los estudiantes se dirijan a sus compañeros por cualquier palabra que no sea su nombre ha contribuido a que los estudiantes se sientan protegidos por mí

porque saben perfectamente que no toleraré palabras despectivas entre ellos. Creo que esto me seguirá ayudando para poder establecer una mejor confianza. Aclaro que no dejaré a un lado el de respeto entre nosotros...” (Diario del profesor #12).

Con relación a lo anterior, se encontró evidencia evidencias que muestran lo positivo y efectivo de establecer lazos afectivos entre docente-estudiante, por medio de la estrategia descrita previamente:

“Algo que me gustó mucho, fue que se aprendió súper rápido nuestros nombres, eso como que hace que te caiga mejor el maestro, porque no te dice ¡hey tú!, sino que te llama por tu nombre” (Estudiante 26-diario de reflexión del estudiante #6).

“Se siente bien bonito que una nueva maestra se aprenda rápido tu nombre porque se siente que como que le importas. Aunque también da miedito porque si te portas mal ya va a saber cómo te llamas y te puede regañar más feo” (Estudiante 17-diario de reflexión del estudiante #4).

“...me cae bien profe más cuando nos espera en la entrada para saludarnos y nos dice good morning Laura, good morning Julio (...) porque me siento como que ahh ya llegué a la clase...” (Estudiante 17-grupo focal #2).

Tal hallazgo concuerda con lo descrito por Marzano y Pickering (2005), saludar a los estudiantes por su nombre es un gesto sencillo pero fomenta la seguridad en ellos y ayuda a establecer lazos con los estudiantes. Además, muestra que el docente los respeta como individuos y contribuye al éxito en su aprendizaje.

Cabe señalar que se puede facilitar el aprendizaje de los nombres de los estudiantes colocando primeramente gafetes con sus nombres. También, es muy útil crear relaciones entre el nombre y un aspecto del estudiante. Esto como estrategia memorística propuesta por Oxford (1992).

La docente-investigadora expresó diferentes situaciones en su diario de profesor ante el fomento de relaciones interpersonales entre docente-estudiante

“He implementados diferentes estrategias para poder establecer relaciones con los estudiantes. He utilizado diversas conductas verbales como, equidad en la participación, charlas informales fuera del aula, elogios y retroalimentación positiva. También he recurrido a las conductas no verbales; demostrar cortesía, respeto, amabilidad, utilizar el contacto visual, gesticulaciones de agrado y principalmente sonreír. He percibido que en la mayoría de los estudiantes estas estrategias están ayudando a que pueda establecer lazos afectivos con los muchachos, porque se han mostrado más abiertos conmigo, me han expresado que se siente cómodos en mi clase. Sin embargo, hay ciertos estudiantes que se muestran renuentes a poder entablar relaciones interpersonales conmigo (...). Espero poder resolver esta situación y poder hallar la forma en acercarme a ellos” (Diario del profesor #10).

Ante el empleo de diversas estrategias socioafectivas por parte de la docente-investigadora, se ha recolectado diversos datos que evidencian el fomento de relaciones interpersonales entre docente y estudiante. En relación a las conductas positivas del docente, los estudiantes comentaron lo siguiente:

“A mi si me inspira confianza, con su actitud se ve que es súper buena onda” (Estudiante 22-diario de reflexión del estudiante #2).

“Me he sentido excelente, es muy buena maestra y quisiera que nos siguiera dando clases porque me llevo bien con ella” (Estudiante 11-diario de reflexión del estudiante #5).

“...súper, es divertida, alegre, nos explica bien las cosas sin gritarnos hace muy bien los trabajos, es relajista pero también nos compone

cuando nos pasamos porque quiere lo mejor para nosotros...”
(Estudiante 30-grupo focal 4).

“...es buena onda, me cae bien y supongo que a mis compañeros igual (...). Es muy dinámica y nos enseña bien...” (Estudiante 18-grupo focal #4).

Dichos comentarios se relacionan con lo obtenido en el cuestionario Likert, en donde la mayoría de los estudiantes opinaron que aprenden más cuando les cae bien el maestro y se llevan bien con él. Además, dicen que se sienten motivados cuando el maestro los toma en cuenta en la planeación de las actividades. Por lo contrario, el reactivo que sobresalió más fue el número cuatro de la segunda sección, que dice “Me cohíben los gestos y actitudes negativas del maestro, por eso aunque sepa la respuesta a lo que pregunta, no participo en clase”.

Estas evidencias se relacionan con lo descrito por Artavia (2005), quien alude que cuando el docente es respetuoso, reflexivo, considerado, sensible, perceptivo, discreto, cortés y cariñoso, marca la diferencia y potencia las relaciones con los estudiantes.

El docente-investigador también recibió comentarios similares en las observaciones externas realizadas por el miembro del comité sinodal de esta investigación:

“Has demostrado diversas estrategias socioafectivas para poder relacionarte con tus estudiantes. Me parece un aspecto fundamental que en todo momento te muestres respetuosa y paciente. Porque a pesar que tienes dificultades con los estudiantes que intentan boicotear tu clase, lo has manejado de manera satisfactoria, relacionándote y no dejándote llevar por los conflictos que han surgido en el salón de clases” (Observación externa #3, lector).

“Es importante señalarte que las actividades que has implementado en el aula, son una fuente para establecer relaciones interpersonales no solamente entre estudiantes, sino también contigo porque te has

integrado a dichas actividades siendo partícipe activo de lo que suscita en el salón de clases” (Observación externa #4, lector).

Por su parte la docente titular del grupo, compartió reflexiones plasmadas en los formatos de observación externa:

“Me agrada que establezcas relaciones con los estudiantes, principalmente porque tienes poco tiempo con ellos y pues ellos saben que no estarás todo el semestre aquí. Por eso, me ha gustado las estrategias que utilizas, como aprenderte sus nombres o esperarlos en la entrada para saludarlos y tener un mejor contacto con ellos” (Observación externa #3, docente titular del grupo).

“Has utilizado estrategias verbales y no verbales para poder establecer climas escolares en donde los estudiantes se sientan cómodos y puedan relacionarse contigo. Me parece una excelente idea el hecho que siempre les expresas una sonrisa o que los quedas viendo a los ojos. Creo que ese tipo de pequeñas acciones hace que los estudiantes puedan sentirse identificados contigo, aparte que pues eres muy joven, lo cual ayuda mucho para establecer lazos afectivos y efectivos para su aprendizaje” (Observación externa #2, docente titular del grupo).

Las reflexiones antes mencionadas hacen énfasis al papel del docente como constructor de climas afectivos, donde los estudiantes se sientan aceptados y queridos, tanto por el docente como por sus compañeros de clase, por lo que eventualmente esto se traducirá en una mejora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, León (en Artavia, 2005) cita que: “Sentirse querido en el aula implica, por tanto, sentirse aceptado y cómodo en sus relaciones con la maestra y con los compañeros” (p.8). Por lo tanto, para logra establecer relaciones interpersonales con los estudiantes por medio de un ambiente positivo, es necesario recurrir al silencio, la palabra, la mirada, el gesto y el ejemplo. Por eso resulta muy positivo que el docente tome en cuenta estos aspectos en el desarrollo de las relaciones con sus estudiantes.

Asimismo, Artavia (2005), argumenta que las relaciones que se suscitan entre docentes y estudiantes, pueden favorecer o afectar la percepción y la autoestima que este último tiene de sí mismo; estos aspectos van a influir en el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en un salón de clases. De lo anterior pudo encontrarse evidencia en el siguiente comentario:

“Yo siento que aprendo más cuando me cae bien el maestro y se lleva bien con nosotros, además me hace sentir bien que se lleve conmigo” (Estudiante 19-diario de reflexión del estudiante #4).

“Me sentí muy feliz, contenta, alegre porque no habíamos hecho actividad con otra teacher (...). Me cayó muy bien (...). Me gusta como enseña inglés porque es más entretenido y queda algo en la mente” (Estudiante 5-diario de reflexión del estudiante #7).

“Es buena onda y me llevé muy bien con ella (...). Siento que aprendí porque es buena onda con todos los compañeros y por eso inglés es la materia que más me gusta” (Estudiante 8-diario de reflexión del estudiante #7).

Las estrategias utilizadas bajo el enfoque de tacto pedagógico han resultado ser estrategias efectivas para el aprendizaje en los estudiantes. El tacto pedagógico permite el aprovechamiento de habilidades que pueden ser consideradas, verdaderos y significativos procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de profundas y significativas relaciones interpersonales en el salón de clases (Artavia, 2005).

Todos los comentarios y reflexiones recabados fueron fortaleciendo la metodología implementada en el aula. En las observaciones participantes fue evidenciado como la docente-investigadora trabaja el establecimiento de relaciones interpersonales:

“En las videograbaciones, observo que he realizado actividades de integración con los estudiantes. Es muy importante que ellos se sientan importantes y queridos en el aula. Observo que al tomar en cuenta sus opiniones, como fue el caso cuando les pregunté cómo querían ser evaluados, hace que los estudiantes se sientan valorados

y tomados en cuenta y en cierta forma le echen más ganas a las clases. Espero que eventualmente, esto ayude a que el estudiante tome más en serio su proceso de aprendizaje...” (Observación participante sistematizada en el diario del profesor #14).

Por lo que se puede considerar que es esencial que los alumnos estén convencidos de que son personas valiosas e importantes para que puedan tolerar las desilusiones de la vida, tomar decisiones con confianza y, finalmente, ser felices y productivos (Slavin, 1995).

Por otra parte, aunado a la construcción de relaciones interpersonales entre docente-estudiante, en este proyecto de investigación también se trabajó la creación de lazos afectivos entre estudiante-estudiante por medio de conductas positivas del docente.

Muchos han sido los autores que comentan que el trabajo en equipo es una manera apropiada de establecer lazos entre los estudiantes. Sin embargo, la docente-investigadora realiza comentarios sobre el proceso de agrupación que inicialmente los estudiantes seguían y la desventaja que esto traía consigo

“En cuanto al desarrollo de las actividades, principalmente han trabajado en equipos de tres, algunos forman rápido sus equipos y otros no, así que tuve que agruparlos yo. Ha habido varias interacciones entre ellos, pero siempre con los mismos compañeros, no ha habido más relación con otros compañeros que no sea el que se sienta alado. Al realizar las actividades se mostraron muy colaborativos, de hecho me ayudan a poner orden con sus compañeros que aún no hacían equipo” (Diario del profesor #3).

La forma en que se estaba llevando a cabo la agrupación de los estudiantes, no estaba favoreciendo las interacciones entre ellos, porque usualmente los estudiantes solamente trabajan con sus amigos y eso hacía que no se involucraran con los demás estudiantes. Ante esta situación, se decidió que la agrupación de los estudiantes lo haría la docente-investigadora. Precisamente eran posibilidades de interacción personal, lo que se buscaba al cambiar el modo de agrupación. Porque al ser la docente-investigadora quien creara los

grupos, habría más posibilidad para los estudiantes que interactuaran con los demás compañeros del salón de clases y no solamente con sus amigos.

Es importante mencionar que cuando se empezó a implementar dicha modalidad, los estudiantes se incomodaban o no estaban de acuerdo con los integrantes de los equipos. En las observaciones participantes se podía notar como los estudiantes se disgustaban al momento de crear los grupos de trabajo.

“Varias veces me han dicho que no les agrada que yo haga los equipos, los estudiantes pretextan que no conocen a sus compañeros, que nunca han hablado con ellos y que sería mejor que trabajaran con quienes ellos elijan. Les respondo que al trabajar en equipo se busca que socialicen con todos los compañeros y no solamente con quienes se llevan. Les explico que las actividades se tratan para que justamente con quienes nunca han hablado, por medio del trabajo en equipo lo hagan. He tenido respuestas positivas por parte de ellos, pero hay quienes aún esta renuentes en que sea yo quien elija su equipo” (Observación participante sistematizada en el diario del profesor #3).

Sin embargo, por medio de la aplicación constante de este tipo de agrupaciones, los estudiantes empezaron a no pretextar y a convivir más con sus compañeros. Como resultado de esta mejora pedagógica, se obtuvieron diferentes evidencias que muestran el fortalecimiento en las relaciones interpersonales entre los estudiantes:

“Cuando trabajamos en equipo me he llevado mejor con mis compañeros, porque convivimos y platicamos, así formamos amistad y todos aportamos ideas y decimos lo que otros no saben” (Estudiante 11-diario de reflexión del estudiante #5).

“...al trabajar en equipo nos llevamos mejor con los que no nos llevábamos tanto (...) y porque en equipo pensamos más rápido y se nos facilita la actividad...” (Estudiante 28-grupo focal #3).

“...si... me gusta trabajar en equipo porque nos apoyamos entre todos y se nos facilitan las cosas...” (Estudiante 22-grupo focal #2).

“...me gusta trabajar en equipo porque convivo más con mis compañeros y decimos nuestras opiniones para estar de acuerdo...” (Estudiante 19-grupo focal #3)

Los extractos anteriores en cierta forma demuestran que en esta investigación se ha articulado la teoría con la práctica. Dichos extractos se relacionan con lo citado por Díaz-Barriga y Hernández (2002), “El trabajo en equipo crea un entorno de aceptación y apreciación de todos los estudiantes; amplían sus posibilidades de interacción personal, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas y apoyan, particularmente a los estudiantes de alto riesgo” (p. 90).

De igual modo, Williams y Burden (1997), destacan que en un salón de lengua, es importante construir y fomentar el trabajo en equipo o en pareja para mejorar el aprendizaje de la lengua y para desarrollar la auto-imagen y motivación de los miembros del grupo.

“Me gusta porque nos ayudamos y escuchamos opiniones y aprendemos de cada uno de nosotros y porque ellos han actuado bien conmigo y yo con ellos porque la maestra nos da trabajos en equipo” (Estudiante 2-diario de reflexión del estudiante #5).

“Me sentí emocionado porque pudimos colaborar con algunos compañeros del salón, de hecho con los que no me llevaba ahora me llevo bien” (Estudiante 1-diario de reflexión del estudiante #6).

Con lo obtenido en el cuestionario Likert, la respuesta más mencionada sobre las relaciones interpersonales, los estudiantes escogieron la siguiente:

“Me siento seguro y relajado al trabajar en parejas o grupos sin estar frente a todo el grupo” (Cuestionario Likert).

Al mencionar que se sienten seguros al trabajar en grupos sin estar frente al grupo, se relaciona con lo argumentado por Johnson (en Díaz-Barriga y Hernández, 2002), que el

trabajo en equipo tiene efectos en el rendimiento académico de los estudiantes, así como en las relaciones socioafectivas que establecen entre ellos. De igual modo, Williams y Burden (1997), destacan que en un salón de lengua, es importante construir y fomentar el trabajo en equipo o en pareja para mejorar el aprendizaje de la lengua y para desarrollar la auto-imagen y motivación de los miembros del grupo.

La docente-investigadora, también hizo anotaciones sobre estas relaciones interpersonales que poco a poco se construían en el aula.

“Durante las clases impartidas se ha notado que los estudiantes se han llevado mejor entre ellos, han disminuido los comentarios que causaban molestia. También, he percibido que las personas que no querían trabajar en equipo argumentando que no conocían a sus compañeros, ahora conviven y trabajan con personas fuera de su círculo de amigos” (Diario del profesor #18).

Este hecho corresponde con Macdonald (2003), quien afirma que el trabajo cooperativo, la cohesión entre el grupo de individuos y la confianza mutua hacen propicio el escenario para que se produzca el aprendizaje.

Por otra parte, otro de los factores considerados para el fomento de un clima escolar que propicie el aprendizaje y las relaciones interpersonales entre los estudiantes y maestro es la distribución de los espacios al interior del salón clase. Herrera (2009), enfatiza la importancia de esta distribución porque permite una adecuada comunicación y mejora los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula.

Durante este proyecto, se trabajó con la distribución del mobiliario en forma de herradura, esto hace posible que un estudiante hable con otro, que se ayuden, que compartan materiales y trabajen en tareas comunes al grupo fomentando al tiempo muchos valores sociales.

“Cuando trabajan en equipos y les pido que se distribuyan en mesas separadas, he notado que puedan acercarse más a sus compañeros, pueden verse de frente y se estimula la conversación entre ellos, se

pueden compartir los materiales de clase y pueden trabajar en tareas comunes” (Diario del profesor #17).

Por lo tanto, la distribución del mobiliario dentro del salón de clases, es un factor muy importante para establecer climas escolares cálidos, tal y como lo menciona Harmer (1998), las distribuciones de *herradura* y *círculos*, proveen un ambiente más cálido, se mantiene una distancia física corta entre unos y otros y se establece un contacto visual más directo. En relación a lo citado por el autor, con el siguiente comentario se demuestra una relación entre la teoría y la práctica.

“Al distribuir el mobiliario en forma de herradura, me he dado cuenta que puedo monitorear mejor sus actividades y puedo hacer un mejor contacto visual. Me ha ayudado a establecer mejores relaciones con ellos, porque puedo tener una mejor aproximación y cercanía con ellos” (Diario del profesor #5).

Aunque son muchas las ventajas del trabajo en equipo en cuanto a la construcción de relaciones interpersonales. Es claro, que esta actividad también lleva consigo ciertas desventajas. Algunos estudiantes expresaron en sus diarios de reflexión algunos inconvenientes del trabajo en equipo.

“No me gusta, porque en un equipo solo una persona trabaja y los demás compañeros no hacen nada” (Estudiante 31-diario de reflexión del estudiante #4).

“No me gustó, fue un poco complicado, bueno para mi si lo fue porque algunos no ayudan y a veces si (...) porque toca diferente y algunos son mejores” (Estudiante 9-diario de reflexión del estudiante #4).

“A veces si me gusta, a veces no porque si te toca con alguien que no hace nada. No te hace caso, quieres hacer la tarea y ellos no paran de platicar y a veces los maestros te dicen que entre todos deben hacerlo

y ellos no ponen nada de su parte” (Estudiante 10-diario de reflexión del estudiante #4).

Estas situaciones podemos encontrarlas en cada una de nuestras aulas, porque si bien es cierto que hay estudiantes que aparentan colaborar no lo hacen. Para evitar este tipo de situaciones, se hará imprescindible implicar a todos los miembros del grupo y controlar que todos estén poniendo su empeño para que el trabajo salga adelante con eficacia. También podemos encontrarnos con estudiantes que pueden causar problemas. Para algunas personas, el trabajo en equipo puede suponer algo tedioso; no se sentirán cómodas y causarán continuos problemas. Respecto a ello, se puede optar en no obligarlos a hacerlo. Es recomendable buscar otras soluciones, como permitir que sean más autónomas en su trabajo.

3.3. Resultados respecto a la promoción a la mejora en el desempeño escolar a través de la retroalimentación (feedback) positivo

Como se ha expuesto previamente en los referentes teóricos, dar un feedback positivo incrementa la motivación y mejora el desempeño escolar. En esta investigación, se retomó lo expuesto por Williams y Burden (1997), donde los autores enfatizan que el feedback puede ser dado o interpretado por cualquier respuesta de un maestro con respecto al desempeño o comportamiento de un estudiante. Puede ser verbal o no verbal, como medio de elogios o correcciones positivas.

Sabemos que cuando el estudiante tiene un desempeño óptimo, las palabras vienen en automático. Los obstáculos se enfrentan cuando debemos dar correcciones, para hacerlo es necesario no lastimar los sentimientos y autoestima del estudiante. Durante esta investigación, se hizo énfasis en la forma positiva de dar correcciones.

Respecto a retroalimentar por medio de elogios, han sido muchas las ventajas que se han percibido en los estudiantes. En los siguientes extractos, se muestran los comentarios sobre esta estrategia didáctica:

“Cuando nos dice que lo hicimos bien, nos levanta el pulgar o no mueve su cabeza diciendo que sí, me siento muy bien porque sé que lo hice bien y sé que está viendo mi esfuerzo (...) también porque

mis compañeros pueden ver que lo hice bien” (Estudiante 33-diario de reflexión del estudiante #5).

“...al principio me daba gracia que nos dijera very good o excellent porque no sabía que significaban esas palabras, pero cuando ya supe que quería decir, me gustó porque era una forma de decirnos que lo habíamos hecho bien (...). Aunque tuviera uno o dos errores siempre nos hizo saber que si lo habíamos hecho bien...” (Estudiante 21-grupo focal #4).

“La verdad es que a mi si me gusta que me diga enfrente de mis compañeros que lo hice bien, como nunca me ha regañado feo o a dicho que lo hice mal, eso me ayuda a que le eche ganas y siga estudiando bastante” (Estudiante 16-diario de reflexión del estudiante #7).

Por lo discutido previamente, se puede inferir que hay una concordancia entre lo que se llevó a práctica y lo argumentado por Wheldall y Merrett (en Williams y Burden, 1997), quienes mencionan que los refuerzos como forma de recompensas, marcas de mérito o simple alabanza, son consideradas como excelentes formas de motivación hacia los estudiantes.

Además, respecto a fomentar la autoestima, los estudiantes mencionaron que:

“Me siento bien porque sé que estoy aprendiendo algo” (Estudiante 12-diario de reflexión del estudiante #5).

“Me siento excelente porque me da ánimos de participar y dar más de mi” (Estudiante 29- diario de reflexión del estudiante #6).

“Me siento muy feliz y hace que le eche ganas en mis estudios” (Estudiante 3- diario de reflexión del estudiante #7).

“Me siento bien porque cuando me dijeron que lo hice bien me sentía como el elegido y así podía aprender más y porque sé que cuando

participo nada malo va a pasar porque la maestra no se porta mala onda cuando lo hacemos mal” (Estudiante 11- grupo focal #3).

“Me gusta saber que lo he hecho bien” (Estudiante 4-grupo focal #3).

Con relación a lo obtenido en el cuestionario Likert, la mayoría de los estudiantes concordaron en que:

“Me siento más seguro y contento cuando el maestro me felicita o alaba mi desempeño” (cuestionario Likert).

Dichos resultados demuestran que elogiar a los estudiantes por su desempeño hace que su autoestima se eleve, además, les ayuda a auto-monitorear su progreso. Estas evidencias se relacionan con Williams y Burden (1997), quienes argumentan que la retroalimentación cómo marcas de mérito o simple alabanza, son consideradas como excelentes formas de motivación y mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, corregir de manera positiva representó un reto por la forma en que la docente-investigadora decidió realizarlo. En las observaciones participantes y diario del profesor se explica la metodología que la docente utilizaba para corregir positivamente

“Pienso que es importante la manera de retroalimentar a los estudiantes. Para realizar la retroalimentación me he apoyado mucho en la autoevaluación del estudiante. A mí me gusta darles pistas y que por ellos mismo pueda descubrir su error. Cabe señalar que esta estrategia me ha ayudado a que los estudiantes tengan una mejor percepción de ellos y de las metas que pueden llegar alcanzar. Me motiva ver que los estudiantes poco a poco empiecen distinguir sus errores y busquen la forma de corregirlo. Sin embargo, sé que no todos los estudiantes pueden percibir sus errores, entonces, se los hago saber, enfocándome en los puntos a favor y luego haciendo notar los puntos en contra. Siento que hacerlo de esta manera ayuda mucho a que el estudiante no se sienta mal o que su esfuerzo es en

vano” (Observación participante sistematizada en el diario del profesor #16).

Como se expresó previamente, el feedback proporcionado por la docente-investigadora, se caracterizaba por fomentar la reflexión, dicha reflexión se dirigía hacia los puntos de mejora del estudiante. Al respecto, Nicol (2010), menciona que el feedback debe ser generado como un diálogo y no un monólogo. La retroalimentación efectiva es:

- Rica en detalles.
- Adaptable a las necesidades de los estudiantes.
- Orientada a promover la reflexión.

Entonces la manera en que se conseguía esto, era primeramente fomentar la reflexión y la autoevaluación en el estudiante. Esto se detonaba cuando la docente les daba un punto de partida, había un señalamiento en el texto o les hacía preguntas. Se pretendía que el estudiante reflexionara; ¿En qué estoy mal?, ¿Hay algo que estoy omitiendo?, ¿Qué puedo mejorar? Una vez teniendo identificado o no el error, se procedía a enriquecer la retroalimentación con detalles, proporcionando ejemplos para el mejor entendimiento del estudiante.

Tomando en cuenta que proveer este tipo de retroalimentación toma tiempo, el método de retroalimentación que ha experimentado más crecimiento en los últimos años es el de la retroalimentación entre pares en las actividades de aprendizaje colaborativo. Si los estudiantes aprenden a retroalimentar efectivamente a sus compañeros (por ejemplo evitando la retroalimentación inútil y generando críticas formativas y sugerencias de mejoría) se potencia evidentemente la retroalimentación para el aprendizaje. Al mismo tiempo, recibir retroalimentación de los compañeros puede mejorar la confianza, la auto eficacia, y proporcionar la oportunidad para escuchar las opiniones de los demás (Asghar, 2010).

Por ello, distintos autores como Williams y Burden (1997) o Hettie y Timperley (2007), concuerdan que el efecto del feedback es casi tan alto como el efecto de la instrucción directa, la enseñanza recíproca y la capacidad cognitiva de los estudiantes, y mayor al efecto alcanzado por los programas de aceleración, mandar tareas para la casa o la repetición de un año escolar. Al comparar diversas formas de feedback, concluyó que cuando éste es

específico respecto a cómo mejorar un desempeño, su efecto era incluso mayor que dar premios o castigos.

Pero si bien hay consenso en que el feedback es una de las herramientas más poderosas vinculadas al aprendizaje y al logro académico, su impacto puede ser tanto positivo como negativo (Hettie, en Hettie y Timperley, 2007). En otras palabras, retroalimentando el desempeño de nuestros estudiantes podemos tanto fomentar como inhibir su aprendizaje. Entonces no basta con proveer feedback para que éste se transforme en un apoyo eficaz del rendimiento y el aprendizaje sino hay que darlo de manera positiva

En seguida se presentan extractos que muestran evidencia de lo obtenido por medio de la implementación de la retroalimentación positiva:

“Cuando nos ha corregido lo hace de una buena manera, más bien no se siente como regaño ni nada (...) además, no tiene nada de malo que nos corrija porque así podemos aprender (...) si no cometemos errores y no nos corrigen nunca vamos aprender, porque para mí, corregir es para nuestro propio bien, para poder mejorar” (Estudiante 32-diario del reflexión del estudiante #7).

“Al principio no me gustaba que tuviéramos que pensar en nuestros errores, pero me doy cuenta que esta forma me ayuda bastante a aprender, porque es como que mi mente solita se va acomodando para empezar a distinguir lo que hago mal (...) ahora cada vez que hacemos una actividad siempre la reviso para ver si encuentro errores antes de que se lo entregue a usted” (Estudiante 12-diario de reflexión del estudiante #6).

“...lo siento como un juego de pistas, tengo que encontrar las cosas que hice mal solita. Me gusta mucho porque no nos grita o nos hace cara fea si lo entregamos mal...” (Estudiante 15-grupo focal #3).

Asimismo, en el cuestionario Likert, el reactivo número cinco de la primera sección sobre el enfoque de retroalimentación fue el más seleccionado por los estudiantes:

“Me gusta cuando el maestro nos respeta y nos corrige de manera amable” (Cuestionario Likert).

De acuerdo con lo anterior, puede percibirse que las distintas formas en dar las correcciones no lastimaron la autoestima de estudiante por el contrario fue tomado como base para mejorar el desempeño. Esta evidencia concuerda con Hettie y Timperley (2007), quienes mencionan que la retroalimentación tiene el potencial de apoyar el rendimiento académico, promover la motivación, la autorregulación y la auto eficacia, permitiendo a los estudiantes acortar la brecha entre su desempeño actual y deseado.

Igualmente, esta correlación entre teoría y la práctica puede observarse en el siguiente extracto:

“Cuando me corrige, me siento bien porque sabes en que estabas mal y piensas que para la otra puedes mejorar y dar una respuesta correcta (...). Creo que mejoró mi aprendizaje porque recibimos más información sobre el tema en que trabajamos y complementamos eso con lo que ya sabíamos” (Estudiante 6-diario de reflexión del estudiante #5).

“Cuando nos corrige no me siento mal, al contrario me siento bien porque me corrige de algo mal y eso creo que te va enseñando y aprendes cada vez y así puedes enseñar a otras personas” (Estudiante 11-diario de reflexión del estudiante #6).

Asimismo, en los siguientes extractos se encontró evidencia que los estudiantes estaban conscientes que al proporcionar una retroalimentación, les ayudaría para mejorar su desempeño escolar:

“Pues me siento bien porque al corregirme estoy aprendiendo la forma correcta, además, porque la maestra no nos regaña cuando nos corrige, más bien nos explica que es lo que está mal y hace que pensemos en la respuesta correcta” (Estudiante 18--diario de reflexión del estudiante #7).

“... si, porque a veces mejoro más lo que hago o me motiva más a hacer las cosas con más empeño, más dedicación, con más tiempo y si a veces algo me sale mal y usted me corrige para la otra lo hago mejor y me empeño más...” (Estudiante 8-grupo focal #2).

Por lo tanto, el hallazgo encontrado concuerda con Hettie y Timperley (2007), quienes mencionan que cuando el feedback es específico respecto a cómo mejorar un desempeño, su efecto es incluso mayor que dar premios o castigos.

Es muy importante hacer mención que la retroalimentación no es simplemente decir elogios por decirlos, los estudiantes distinguen rápidamente a los profesores que los elogian sin sentido para obtener su aprobación. Es necesario auto monitorear nuestras palabras porque si constantemente decimos a nuestros estudiantes "buen trabajo" con el tiempo estas palabras pierden sentido. Si como docentes estamos emocionados con los últimos comportamientos o resultados de un estudiante, podemos ir más allá de la alabanza. Enviar una comunicación positiva a la casa o permitir que el estudiante sea reconocido por la dirección del colegio o visite un curso mayor, puede reforzar que el estudiante siga avanzando en la dirección esperada.

Finalmente, con los hallazgos aquí presentados, puede inferirse que en este proyecto se ha tratado de retroalimentar a los estudiantes de forma positiva. Ante ello, Williams y Burden (1997) citan que por medio de una retroalimentación positiva, podemos lograr una mejora en el desempeño escolar de nuestros estudiantes, así como es probable que aumente su motivación hacia ciertas tareas, pues les proporciona información que les ayuda a realizar tanto tareas actuales como las posteriores con un grado mayor de independencia.

3.4. Reflexión sobre mi práctica docente con relación al uso de estrategias didácticas socioafectivas.

A lo largo de esta investigación, se han producido diversas reflexiones en torno al uso de las estrategias didácticas socioafectivas. Reflexiones de diversas índoles; como las limitantes de este estudio, problemáticas surgidas, aspectos generales de la metodología implementada y sobre mis sentimientos como docente-investigadora.

La principal limitante que se identificó se relaciona con las diferencias individuales que hacen únicos a cada estudiante. Como sabemos cada individuo es un mundo complejo quienes traen consigo experiencias y conocimientos previos, personalidades, actitudes, creencias, pensamientos, sentimientos y una forma diferente de desenvolverse en una sociedad son las bases sobre las cuales se construye el desarrollo cognitivo, emocional y social de un estudiante.

Estas diferencias son imprescindibles para el éxito o fracaso del estudiante en su proceso de aprendizaje. Esto es mencionado porque la docente ha manifestado haber observado actitudes en algunos estudiantes que limitaban su aprendizaje:

“Desde los primeros días de mi intervención con este grupo de estudiantes, me he dado cuenta que existen diversas personalidades en los estudiantes que les ayudan pero también limitan en su aprendizaje. Existen tres estudiantes que no me ven como autoridad en el aula. Porque pareciera que su objetivo es acabar con mi paciencia, primordialmente porque intentan boicotear la clase. Ellos son los típicos estudiantes que hacen cualquier pregunta para poner en jaque tu conocimiento o simplemente son preguntas que están fuera de contexto. A pesar de que he trato de establecer un clima escolar afectivo, les motivo e involucro para fortalecer su sentido de pertenencia, ellos se muestran indiferentes, desinteresados, altaneros y con faltas de respeto no solamente hacía mí, sino también hacia sus compañeros” (Diario del profesor #4).

En determinados momentos la docente-investigadora observó que, dentro de este grupo de estudiantes, existía un líder quién es el que usualmente pretende llamar la atención, diciendo y haciendo bromas a manera de hacer enojar a sus compañeros y a la docente. También, se identificó que este estudiante a menudo realiza comentarios simulando que la docente no lo escucha.

“Hoy fue en día muy productivo con los estudiantes (...). Sin embargo, no logro establecer una relación con “X”, siento que los

comentarios que hace en clase son para llamar la atención, dice y hace cualquier graciosidad para boicotear la clase. Me siento muy confundida porque es un estudiante que si le entiende al inglés, al hacerle preguntas me contesta incluso he observado que ayuda a sus compañeros a entender las instrucciones aunque él no realice las actividades por iniciativa propia” (Diario del profesor #6).

“X simula que no estoy en clase y hace comentarios ofensivos hacia sus compañeros. Él sabe que le llamo la atención cada vez que hace eso. Y vuelve a incidir en lo mismo. Me cuesta tenerle paciencia, sin embargo lo hago” (Diario del profesor #7).

“Hoy en las actividades hubo bastante integración con la mayoría de los estudiantes. Pero, al formar los equipos tuve problemas con X, porque no estaba a gusto de quienes eran sus compañeros. Le dije que podía trabajar con ellos si no aceptaba su grupo entonces que trabajara individualmente. Como era de esperarse, al ver que era una actividad compleja, decidió trabajar con sus compañeros (...). Un aspecto que consterna mucho de X es que me he dado cuenta que no le desagrada la materia, sino al contrario he percibido que si entiende a mis explicaciones y si se lo propone realiza los ejercicios de manera satisfactoria (...). Creo que se encuentra en esa etapa de la adolescencia de querer ser rebelde por el simple hecho de serlo, aunque no descartó la posibilidad de que hay un trasfondo familiar lo que provoca esas actitudes” (Diario del profesor #7).

Respecto a lo previamente descrito, esto puede relacionarse con los conceptos de Diferencias Individuales, ya que de acuerdo a Dörnyei (2005), estas son consideradas como los factores más influyentes que conducen al estudiante para tener éxito o fracasar en su proceso de aprendizaje.

Ante ello, se considera la personalidad como factor importante que está obstaculizando su proceso de aprendizaje. Mayor (1994), atribuye a las características particulares de la

personalidad su correlación con el rendimiento. Sin embargo, como se mencionó la docente-investigadora no descarta que esa situación se atribuye a algún conflicto que se está viviendo en casa. Cabe mencionar que lo anterior son suposiciones porque no se pudo concluir de manera verás en eso.

“Creo que es necesario prestar atención a lo que está viviendo en casa, para tratar de comprender y entender el porqué de la actitud de los estudiantes” (Diario del profesor #7).

Aunque se tuvo acercamientos con sus demás profesores y con el estudiante mismo, no se pudo saber exactamente qué es lo que pasaba con él. Al respecto sobre las vivencias en el hogar Mayor (1994), describe que: “El bajo desempeño escolar a menudo se asocia con factores familiares como abusos o negligencias en el hogar, pobres expectativas educativas de padres sobre los estudiantes, divorcio o separación de los padres, falta de apoyo familiar u hogar desunido” (p. 86).

El propósito de poder indagar sobre sus experiencias previas, era el de hallar estrategias didácticas que se acomodaran a él para poder potenciar su capacidad de aprendizaje, tal y como lo sugiere Oxford y Erman (en Williams y Burden, 1997), quienes mencionan que los docentes de segundas lenguas necesitamos identificar y comprender las Diferencias Individuales, de nuestros estudiantes si lo que queremos es dar la mejor enseñanza posible.

Además, se trató de saber el porqué de estas actitudes porque X al ser un líder para su grupo de amigos tenía la capacidad de influenciarlos negativamente. En repetidas ocasiones, en las videograbaciones se muestran como sus compañeros pasan de estar enfocados a la clase a no tomarle importancia. Así como faltas de respeto directamente hacia la docente-investigadora.

“En las grabaciones, se aprecia como X molesta a su grupo de amigos. Cuando ellas ponen atención, él quiere estar platicando. Además, se aprecia como en repetidas ocasiones pide permiso para salir al baño. Como ya me había dado cuenta de esto, solamente accedí una vez para que fuera. Incluso, se observó cómo este

estudiante le dice a una compañera que la esperaba en el baño y que se saliera de la clase” (Diario del profesor #10).

“Sorpresivamente, al ver las grabaciones pude percatarme que X hacía señas obscenas con sus manos a la cámara. Por supuesto que él sabía que todo se estaba video grabando y que en su momento yo lo vería. Esta acción me preocupó mucho, no supe de qué manera tomarlo. Quise creer que lo hizo por simplemente relajo y no porque en verdad sintiera lo que estaba expresando con sus manos” (Diario del profesor #13).

En un sentido bastante específico, el profesor tiene como función ayudar a sus estudiantes a aprender, a facilitarles y posibilitarles el aprendizaje. Hacer efectiva esa función implica necesariamente reconocer que los estudiantes son seres únicos y diversos y que todo aprendizaje pasa necesariamente por esas individualidades. Por lo tanto, el éxito de fomentar un aprendizaje recae en entender que la individualidad del estudiante comprende que cada uno de ellos tiene una perspectiva única del mundo que lo rodea, para ello requiere del uso de diferentes estrategias didácticas que puedan implementarse en el aula para permitirle al estudiante construir su aprendizaje.

No obstante, el comprender la individualidad de los estudiantes es un gran reto porque esto supone una carga de emociones altísimas en nuestro actuar pedagógico. Porque como docentes hacemos lo posible por entender al estudiante y por buscar estrategias adaptables a su caso. Sin embargo, hay veces que son los estudiantes quienes obstaculizan su propio proceso de aprendizaje. Hay quienes dirán que el aprendizaje no se logra por faltas de ingenio, creatividad o uso de estrategias didácticas y de aprendizaje apropiadas en el salón de clases. Pero en la realidad educativa que se vive en las escuelas públicas del país, toda práctica docente queda frustrada cuando el estudiante decide no aprender y decide no poner empeño en la construcción de su conocimiento. Es por lo que aun cuando se proporcionen las herramientas al estudiante, si éste decide no aprovecharlas, entonces, el aprendizaje no será una meta lograda.

Por otro lado, respecto a las reflexiones propiciadas en cuanto a la forma de enseñanza, la docente-investigadora manifiesta que uno de los factores que deben ser trabajados son las expectativas que se tengan hacia los estudiantes, porque considerando la gran cantidad de estudios centrados en este tema, se demuestra que las expectativas del docente tiene un impacto significativo sobre los logros académicos de los estudiantes.

Con relación a lo anterior, Coll (en Valle y Núñez, 1989), indica que en el contexto escolar uno de los factores que inciden de forma significativa sobre el nivel de expectativa de logro de los estudiantes es la conducta del profesor. El profesor, a través del acto pedagógico, interviene, puntualiza, pide y da explicaciones, resume experiencias, anima al estudiante, anticipa dificultades, fomenta la reflexión; en pocas palabras: lo ayuda a aprender.

Dentro de las observaciones participantes sistematizadas en el diario del profesor, se obtuvieron los siguientes extractos que evidencian que la docente trataba de mantener sus expectativas altas hacia los estudiantes:

“Es muy importante mantener siempre las expectativas en los estudiantes para transmitirles que en realidad sabemos que ellos son capaces de hacer las cosas” (Observación participante sistematizadas en el diario del profesor #18).

“Creo que es necesario vigilar mi propias actitudes ante los estudiantes. Siento que es necesario seguir creando una imagen positiva de cada uno de ellos para que mis expectativas sigan siendo alta como hasta ahora” (Observación participante sistematizadas en el diario del profesor #16).

“Sé que son estudiantes muy capaces, son muy inteligentes, sólo falta hacer que ellos también lo crean” (Observación participante sistematizadas en el diario del profesor #15).

Lo anterior concuerda con lo expuesto por Marzano (2000), quien manifiesta que la mayoría de los maestros están conscientes de que, cuando sus actitudes hacia los estudiantes son positivas, se optimiza el desempeño de los alumnos.

También, Rompelmann (2002), atribuye que mantener expectativas altas hacia los estudiantes, fomentan climas escolares propicios para el aprendizaje. Por lo tanto, durante esta investigación, se ha mantenido las expectativas altas para poder contribuir en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De la misma manera, Valle y Núñez (1989), mencionan que se forman expectativas respecto al logro del estudiante a partir de ciertas características de éste (de origen más o menos directo) y tales expectativas, a través de la conducta del profesor, tienen un efecto significativo en el rendimiento académico y el logro intelectual del alumno.

Como mencionan los autores, la conducta del profesor es una forma de transmitir altas expectativas a los estudiantes.

“Al inicio de esta investigación, fije metas, tanto para el grupo como para cada estudiante en concreto, les dije lo que esperaba de ellos y cómo íbamos hacerle para que juntos lográramos las metas propuestas. Me parece sumamente interesante como todo está ligado en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque para poder transmitir mis expectativas hacia ellos, use mis conductas no verbales como sonreírles, utilice también las conductas verbales haciéndoles saber lo que estaban haciendo bien y como poder mejorar” (Diario del profesor #18).

El extracto anterior muestra como la conducta verbal del profesor en clase, además de otras conductas (sonreír, forma de agrupar a los alumnos entre sí, distribución espacial de éstos, asignación de tareas de aprendizaje diferentes, etc.), es el principal vehículo de transmisión de expectativas del profesor a los estudiantes. La conducta verbal se convierte en la principal fuente de información de la que dispone el profesor para comunicar a los estudiantes el comportamiento que espera de ellos y la variable principal de establecimiento de diferencias entre éstos (Valle y Núñez, 1989).

Por su parte, en relación a los resultados respecto a los materiales didácticos que fueron utilizados en cada una de las clases, a continuación se presentan hallazgos recolectados de los diarios de reflexión de los estudiantes y grupos focales:

“...a mí me gustó que nos proyectara las imágenes y que nos diera ejercicios que si podíamos resolver, porque a veces los profes nos ponen ejercicio que ni siquiera hemos visto y obviamente sacamos puro 0...” (Estudiante 27-grupo focal #4).

“...lo que me gusta es que mete muchas imágenes y eso me ayuda a poder aprenderle las palabras...” (Estudiante 23-grupo focal #4).

“Me gusta porque hemos practicado también al escuchar palabras en inglés. Hemos tenido tareas de escuchar, de escribir y hasta de dibujar” (Estudiante 17-diario de reflexión del estudiante #7).

Con base en los comentarios de los estudiantes, se puede decir que la forma de enseñanza de la docente ha tratado de variar los materiales didácticos, tanto visuales como auditivos para facilitar el aprendizaje. Lo cual se relaciona con Salomón (en Gottberg de Noguera, Noguera y Noguera, 2012), quien menciona que una de las formas de favorecer el aprendizaje en el alumno es con el uso de las imágenes, debido a que pueden ser de gran utilidad para ayudar a mejorar la retención de individuos que tienen baja habilidad verbal.

De la misma manera, la docente reflexiona sobre el uso de los materiales visuales, como elementos que ayudan a los estudiantes a asociar la imagen con la palabra, lo que puede resultar en la creación de enlaces mentales que potencie el aprendizaje del vocabulario.

“En las clases he notado que les gusta que les dé muchas imágenes, me han dicho que así se aprenden mejor las palabras porque pueden ver de qué se trata” (Diario del profesor #12).

Al respecto, Lee y Van Patten (2003), sugiere que el profesor se apoye con materiales visuales como imágenes o dibujos en el pizarrón y emplee actividades en donde involucre movimientos como gestos o mímicas cuyo propósito sea el de favorecer un mejor

aprendizaje. Con estas evidencias se puede concluir que se ha tratado de implementar materiales que sean atractivos y funcionales para el aprendizaje de los estudiantes.

En relación con las actividades realizadas en clase, los estudiantes manifestaron lo siguiente:

“Me gustan las actividades porque nos ayudan a que se nos quite la timidez” (Estudiante 12-diario de reflexión del estudiante #6).

“Me gustaron todas las actividades porque fueron divertidas y son dinámicas y porque convivimos mucho con nuestros compañeros” (Estudiante 14-diario de reflexión del estudiante #7).

“Me gustan las actividades porque son interesantes y divertidas” (Estudiante 18-diario de reflexión del estudiante #7)

Los hallazgos concuerdan con la implementación de diferentes actividades que proporcionan prácticas completas, dinámicas y entretenidas a los estudiantes. Al respecto Ur (1992), indica que proporcionar variedad de actividades, mejora la motivación del estudiante.

Aquí se presentan diversas evidencias:

“...me gustan las actividades porque son divertidas y se organiza muy bien...” (Estudiante 35-grupo focal #3).

“...me gustan las actividades porque fueron interactivas (...) eso me ayudo para y aprendiendo un poco más de inglés porque nos mostraba ejemplos y haciéndonos que con base a esos ejemplos nosotros también trabajáramos...” (Estudiante 30-grupo focal #4)

“Me gusta que nos varia con información y tareas para poder aprender el tema” (Estudiante 1-diario de reflexión del estudiante #4)

“Pues la verdad sus clases me gustaron porque dio muchas dinámicas todo el tiempo estuvimos a través de juegos a modo que nos llamara

la atención participar y hacer los juegos” (Estudiante 24-diario de reflexión del estudiante #7).

Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Williams y Burden (1997), los autores mencionan que variar las actividades de la clase contribuye a la eficacia en la enseñanza y propician un mejor aprendizaje. Por lo que se puede concluir que al implementar diversas actividades y variar los materiales, ayuda a que los estudiantes se sientan atraídos a participar y por lo consiguiente se promueva un mejor aprendizaje.

Finalmente para concluir este capítulo, es imperativo decir que en la educación a diario nos enfrentamos con problemas que surgen no sólo en índole de deserción o bajo rendimiento escolar, sino situaciones de falta de interés para el estudio y trabajo, conductas disruptivas, inadecuadas relaciones interpersonales, falta de un ambiente sano que propicie un aprendizaje significativo, estrés y falta de motivación en el docente, lo cual permite ver claramente que el maestro, además de cumplir con un perfil profesional que le permita desempeñarse y lograr los propósitos educativos que señala su programa, tiene que interesarse en desarrollar competencias emocionales, ya que básicamente su trabajo consiste en interacciones, relaciones personales y comunicación.

Por ello, es tan importante controlar nuestras emociones para que ellas no afecten nuestra vida fuera del salón de clases. Van Manen (2004), menciona que el maestro debe tener un conocimiento que surja tanto de la cabeza como del corazón, haciendo referencia a la necesidad de complementar la acción educativa con las situaciones y ambientes de aprendizaje significativo, sensible y humano que deben brindar los maestros.

Aunado al desarrollo de sus dominios académicos, ser competentes emocionalmente nos permitirá estar más consciente del desenvolvimiento y repercusión profesional. Las competencias emocionales son aquellas habilidades que permiten interactuar con los demás y/o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales y a una adecuada adaptación al contexto (Ibarrola, 2010).

Por lo tanto es fundamental, estar bien consigo mismo para poder transmitir lo mismo a nuestros estudiantes, no olvidándonos de los aspectos socioafectivos, porque recordemos que el estudiante experimenta emociones al aprender una lengua extranjera.

En resumen, este capítulo abordó el análisis e interpretación de los datos recabados en esta investigación. Los resultados fueron presentados de acuerdo con las categorías encontradas: establecimiento de un clima escolar propicio para el aprendizaje, fomento de relaciones interpersonales, mejora en el desempeño escolar, reflexión de mi práctica docente en relación al uso de estrategias y reflexión docente.

Capítulo 4. Conclusión

4. Introducción al capítulo

El objetivo del presente proyecto de investigación fue implementar estrategias didácticas socioafectivas en el proceso de enseñanza del inglés para promover un clima escolar positivo propicio para el aprendizaje. Con la finalidad de dar respuesta a las cuatro preguntas de investigación a continuación se exponen los argumentos a dichos cuestionamientos con base en los hallazgos encontrados de la información recolectada.

4.1. ¿Por qué razón las conductas verbales y no verbales positivas del docente promueven un clima escolar propicio para el aprendizaje?

Primeramente es importante mencionar que en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua, las estrategias didácticas socioafectivas representan el vínculo que relaciona afectividad e inteligencia, emoción y educación, así como lengua materna y segunda lengua. Dichas estrategias relacionan los sentimientos, emociones y conocimientos de la lengua materna a la lengua extranjera para iniciar y afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera integrativa y holística.

Para dar respuesta a este primer cuestionamiento, se analizó la información del ciclo uno y ciclo dos de la investigación, recabada por distintas técnicas de recolección de datos como el cuestionario Likert, observación participante, observación externa, diario del profesor, diario de reflexión del estudiante y grupo focal. Dicha información se trianguló y articuló con teorías propuestas por diferentes autores como Marzano (2000) y sus referentes teóricos sobre Dimensiones de Aprendizaje, Rompelmann (2002) quién aborda las Dimensiones Afectivas de Enseñanza, Diaz-Barriga y Hernández (2002) con las Estrategias docentes, Ginsberg (2007) con su teoría sobre los principios de Cercanía y Van Manen (1998) con sus referentes a la teoría del Tacto Pedagógico.

Primeramente recordemos lo que se ha denominado como conductas verbales y no verbales del docente:

 Equidad de participación

- ✚ Variación de actividades
- ✚ Apoyo individual
- ✚ Saludar por nombre de pila
- ✚ Compartir lo visto en clase
- ✚ Charla informal
- ✚ Despedirse
- ✚ Felicitar a los estudiantes por sus logros importantes, dentro y fuera de la escuela
- ✚ Incluir a los estudiantes en el proceso de planear las actividades en el aula
- ✚ Solicitar ideas y tome en consideración sus intereses
- ✚ Expresiones corporales y faciales de agrado
- ✚ Moverse alrededor del salón de clases
- ✚ Tocar de manera afectuosa
- ✚ Latencia
- ✚ Sonreír
- ✚ Mantener altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes
- ✚ Contacto visual
- ✚ Utilizar vocalizaciones adecuadas
- ✚ Comportamiento equitativo
- ✚ Distribución del mobiliario
- ✚ Cortesía
- ✚ Respeto
- ✚ Recibir a los estudiantes en la puerta del salón
- ✚ Estar pendiente del habla negativa

Por ello, se concluye que la razón por la que las conductas verbales y no verbales del docente promueven un clima escolar propicio para el aprendizaje, es principalmente porque los estudiantes se sienten cómodos en el aula cuando el docente demuestra respeto, confianza, amabilidad y alegría, además que se muestre afectuoso, comprensivo y tenga un comportamiento equitativo en el aula.

Las estrategias antes mencionadas han tenido un impacto positivo en los estudiantes porque ayudan a construir climas de confianza en el salón de clases. La mayoría de los estudiantes

remarcan la importancia de una actitud alegre del docente, porque en sus palabras ellos se sienten cómodos al ver una cara sonriente que inspira entusiasmo y motivación. Lo cual hace que les guste estar en clase y se sientan integrados con las actividades. Esto concuerda con lo argumentado por Ginsberg (2007), este autor menciona que las conductas de cercanía como las expresiones faciales y gesticulaciones de agrado como sonreír; constituye un atributo positivo de los profesores que contribuye a generar un clima afectivo dentro del salón de clases; lo que puede propiciar un clima escolar propicio a que se dé el aprendizaje.

La razón para que este clima escolar se establezca es porque las estrategias se expresan en el lenguaje corporal como los gestos y movimientos corporales, actitud amigable, en el discurso como el habla, tono de voz y en la mirada al crear contacto visual con cada uno de los estudiantes y consecuentemente hacen que el proceso de enseñanza sea positivo y se logren mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, en los hallazgos encontrados se evidenció que las conductas positivas del docente como llamarlos por el nombre de pila, realizar pláticas informales dentro y fuera del salón o mantener un comportamiento equitativo y no establecer personas favoritas en el aula, ayuda a que los estudiantes se sientan estimados, valorados como personas dignas de ser tratadas con empatía, comprensión y respeto; gestos sencillos que ayudan a fomentar la seguridad en ellos. Además, muestra que el docente los respeta como individuos y contribuye al éxito en su aprendizaje. Autores como Marzano (2000), enfatiza que los factores más efectivos para crear climas de aprendizaje, son cuando los estudiantes que se sienten aceptados por el docente y por sus compañeros, porque suelen sentirse mejor acerca de ellos mismos y de la escuela, trabajan más y aprenden mejor.

Con relación a lo anterior, se puede concluir que la razón por la que se promueven climas propicios para el aprendizaje es porque a través de sus actitudes y la forma en que conduzca las actividades es quien establece el clima emocional. Por ello, conviene que los docentes establezcan una relación de empatía, donde el afecto, la confianza, el respeto, el diálogo y la comprensión estén siempre presentes, con el fin de crear un ambiente positivo basado en el afecto. Por lo tanto, el rol como docentes se va transformando conforme la práctica, nos convertimos en mediadores afectivos, estableciendo un clima de seguridad en el aula, de tal forma que los jóvenes se sientan aceptados, respetados, queridos, puedan descubrir sus

capacidades, modificar el concepto que tiene de sí mismo y mejorar su nivel de estima personal para que les permita alcanzar los objetivos que se establezcan.

4.2. ¿De qué manera se fomentan relaciones interpersonales en el aula?

En el sistema educativo usualmente se predetermina las funciones que tanto el docente como el estudiante deberán asumir en los contactos interpersonales que se producen en el medio escolar. Bajo esta perspectiva, los docentes pueden reflexionar acerca de la necesidad de establecer un mayor contacto con los estudiantes para poder lograr relaciones de mayor afecto, seguridad y comprensión hacia ellos para motivar que en el salón de clases prevalezcan un clima, que además de ser apto para el aprendizaje, sea para los estudiantes un lugar de convivencia armónica.

Es por eso que esta investigación hizo énfasis en buscar las maneras de fomentar las relaciones interpersonales dentro del aula. Después de haber analizado la información recabada por las distintas técnicas de recolección de datos previamente mencionadas y haberla articulado con diferentes autores y sus teorías como Marzano (2005), Rompelmann (2002), Diaz-Barriga y Hernández (2002), Van Manen (1998), Ginsberg (2007) y los referentes teóricos de Enseñanza Efectiva de Williams y Burden (1997), se concluyó que:

Se fomentan relaciones interpersonales entre docente-estudiante cuando el docente tiene una actitud positiva en el salón de clases, además cuando se muestra amigable, respetuoso y cortés. Esto ha sido evidenciado porque la mayoría de los estudiantes mencionaron que cuando el docente es abierto y amigable con ellos, hace que puedan establecer lazos de amistad. Por lo tanto, no perciben al docente como un agente extraño al grupo sino como un miembro de ellos. Con los hallazgos también se puede concluir que los estudiantes dicen poder entablar relaciones interpersonales con el docente cuando respeta su individualidad, así como sus experiencias previas.

Al respecto, Artavia (2005), alude que cuando el docente es respetuoso, reflexivo, considerado, sensible, perceptivo, discreto, cortés y cariñoso, marcará la diferencia y potenciará las relaciones con los estudiantes. Sumado a esto, dichas relaciones que se suscitan entre docentes y estudiantes, pueden favorecer o afectar la percepción y la autoestima que

este último tiene de sí mismo; estos aspectos van a influir en el proceso de aprendizaje que se lleva a cabo en un salón de clases.

Otro factor que promueve las relaciones interpersonales en el aula, es cuando el estudiante se siente comprendido, querido, integrado y aceptado por el docente y compañeros. Esto a su vez se puede dar porque el docente emplea conductas verbales y no verbales positivas. Los estudiantes dijeron que la docente les inspiraba confianza debido a la actitud demostrada en las clases. Asimismo, se fomentan las relaciones cuando el docente los llama por su nombre, aspecto que Marzano y Pickering (2005), mencionan que saludar a los estudiantes por su nombre es un gesto sencillo pero fomenta la seguridad y aceptación en ellos, ayuda a establecer lazos con los estudiantes. Además, muestra que el docente los respeta como individuos y contribuye al éxito en su aprendizaje.

De la misma manera, cuando el docente es comprensivo y paciente ante el desempeño del estudiante, se concluye que también se fomentan las relaciones interpersonales. Esto porque los estudiantes dicen sentirse comprendidos y apoyados por el docente; además porque no se sienten amenazados cuando han realizado inapropiadamente una actividad o ejercicios. Al respecto, Slavin (1995) afirma que: “Es esencial que los alumnos estén convencidos de que son personas valiosas e importantes para que puedan tolerar las desilusiones de la vida, tomar decisiones con confianza y, finalmente, ser felices y productivos” (p. 65).

Por otra parte, la principal forma en que se establecen relaciones interpersonales entre estudiante-estudiante, es la promoción del trabajo en equipo. Existen diversos autores que argumentan que el trabajo en equipo tiene efectos en el rendimiento académico de los estudiantes, así como en las relaciones socioafectivas que establecen entre ellos. En esta investigación, los estudiantes concluyeron que al trabajar en equipo pueden llevarse mejor con sus compañeros así como realizar las actividades de una mejor manera porque hay probabilidad que todos apoyen y se compartan diferentes puntos de opinión.

Refiriendo lo anterior con lo expuesto por Díaz-Barriga y Hernández (2002), citan que el trabajo en equipo crea un entorno de aceptación y apreciación de todos los estudiantes; amplían sus posibilidades de interacción personal, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y colaborativas y apoyan, particularmente a los estudiantes de alto riesgo. Esto ha

sido de vital importancia porque se ha podido evidenciar que al fomentar el trabajo en equipo o en pares ha mejorado el aprendizaje de la lengua y ha desarrollado la auto-imagen y motivación de los miembros del grupo.

De igual manera, la distribución del mobiliario en forma de herradura ha sido una forma conveniente de establecer relaciones interpersonales porque con estas distribuciones se provee un ambiente más cálido, se mantiene una distancia física corta entre unos y otros y se establece un contacto visual más directo. También es aconsejable para compartir anécdotas, experiencias, narrar cuentos o relatar historias, realizar exposiciones y conferencias, así como para compartir sentimientos o movimientos corporales.

Concluyendo este segundo cuestionamiento, es importante señalar que fomentar relaciones interpersonales permite establecer verdaderos significados del proceso de enseñanza, lo cual facilita las interacciones con la lengua meta y eventualmente se traduce al éxito en el aprendizaje.

4.3. ¿De qué forma la retroalimentación positiva promueve una mejora en el desempeño escolar?

La retroalimentación es la información con la cual el estudiante puede confirmar, agregar, sobrescribir, sintonizar o reestructurar información en la memoria, ya sea que esa información sea conocimiento de dominio, conocimiento metacognitivo, creencias sobre uno mismo y tareas o cognitivo tácticas y estrategias (Winne y Butler en Hettie y Timperley, 2007).

Para dar respuesta al tercer cuestionamiento de este proyecto de investigación, se realizó la triangulación y articulación de los datos recabados con diferentes teorías como la Enseñanza Efectiva de Williams y Burden (1997), el Poder del Feedback expuesto por Hettie y Timerley (2007) y Tips para dar Feedback de Reynolds (2013).

Ante el análisis de la información se concluye que la principal forma de promover la mejora en el desempeño escolar por medio de la retroalimentación positiva, es que fomenta el autoestima del estudiante, primordialmente porque éste se convierte en reacciones positivas del docente en cuanto al desempeño del estudiante. El buen concepto que tenga el estudiante

sobre el mismo y los refuerzos dados por el docente como forma de recompensas, marcas de mérito o alabanza, son consideradas como excelentes formas de motivación hacia los estudiantes. En relación Díaz-Barriga y Hernández (2002), indican que es necesario reconocer los logros personales, incrementar los mensajes que informan a los alumnos acerca de su proceso de aprendizaje, con el fin de replantear las formas de interacción que fomenten el aprendizaje y la autoestima positiva en el alumno.

Asimismo, la retroalimentación positiva enfatiza la autoevaluación y automonitoreo del desempeño del estudiante, especialmente por la forma en que la retroalimentación es recibida por el alumno, aspecto que ya ha sido explicado previamente en el tercer capítulo de esta investigación. Por eso en cierta manera, promueve la mejora en su desempeño porque los estudiantes empiezan a elevar su motivación por aprender el idioma o se motivan a reforzar sus esfuerzos en el aula. Según Hattie y Timperley (2007), el feedback tiene el potencial de apoyar el rendimiento académico, promover la motivación, la autorregulación y la autoeficacia, permitiendo a los estudiantes acortar la brecha entre su desempeño actual y el deseado.

Finalmente, cabe señalar que no hay evidencias en el presente estudio sobre el índice de aprendizaje obtenido a través de las estrategias aquí planteadas, debido a que el objetivo del estudio no fue cuantificar su aprendizaje. Sin embargo, hay evidencia que sugiere que dichas estrategias socioafectivas han motivado a los estudiantes a continuar con su aprendizaje de inglés.

4.4. Como docente ¿Cuál es mi reflexión acerca del uso de estrategias didácticas socioafectivas con adolescentes?

Durante esta investigación, muchas han sido las reflexiones generadas en cuanto al uso de estrategias didácticas socioafectivas con estudiantes adolescentes. Dichas reflexiones han sido relacionadas con autores y sus referentes teóricos como Larsen-Freeman (2001), Ellis (2004) y Dörnyei (2005) quienes exploran el campo de las Diferencias Individuales, también se trabajó con Marzano (2000) basado en su propuesta de las Dimensiones de Aprendizaje y Rosenthal y Jacobson (1968), quienes propusieron la teoría de Profecía Autocumplida.

Una de las conclusiones más sobresalientes ha sido la comprobación de la influencia de las diferencias individuales de los estudiantes en el éxito del proceso de aprendizaje. Por supuesto que sabemos que dichas diferencias individuales hacen únicos a cada estudiante porque traen consigo experiencias y conocimientos previos, personalidades, actitudes, creencias, pensamientos, sentimientos y una forma diferente de desenvolverse en una sociedad. Sin embargo, aunque para algunos sea favorable para otros puede obstruir su proceso de aprendizaje.

Este aspecto ha sido observable por distintas situaciones conflictivas que suscitaron en el aula. Desde alumnos desinteresados por la materia hasta estudiantes tratando de boicotear las clases. Lo anterior recae probablemente en su motivación por estudiar o por asuntos ajenos al ámbito educativo los que interfieren en la construcción del aprendizaje. Por ello, bajo las experiencias en esta investigación se concluye que a pesar que se les motive e involucre, los estudiantes pueden optar por no estar disponibles al aprendizaje, en tanto podría decirse que no siempre consiste en el maestro ni en el método de enseñanza, más bien depende de la actitud de cada estudiante lo que podría representar una dificultad, tanto para el maestro como para el resto del grupo, porque este tipo de estudiantes pueden resultar distractores en la clase.

Igualmente, la desmotivación del estudiante podría darse por la metodología seguida en clase, probablemente no fue la más adaptable para sus necesidades educativas. Para enfrentar esta situación, se infiere que es importante cada vez que se imparta un tema se recree, enriquezca o añada nuevas dinámicas que lo hagan atrayente, pensando sobre todo en el tipo de estudiantes, su estilo de aprendizaje o en el contexto que les rodea. Lo cual puede propiciar que aunque un tema se imparta varias veces, resulte siempre novedoso, apegado a la realidad y que principalmente sea significativo para los estudiantes. Algunos autores como López y Sánchez (2010), argumentan la importancia que tiene la planeación didáctica desde una perspectiva constructivista, que propicie el papel activo de estudiantes, la interacción con compañeros y la vinculación de los contenidos con sus experiencias de vida, a fin de que los temas abordados en el aula adquieren significado y no les aburran.

Asimismo, mantener las expectativas altas sobre el desempeño del estudiante es sumamente importante, porque es una realidad que como seres humanos estamos propensos a realizar juicios a las personas, pero tanto los positivos como los negativos, suelen darse

conjuntamente en clase; con lo que en su mayoría el docente tiende a favorecer a ciertos alumnos y a perjudicar a otros. De forma general, suele suceder que el profesor favorece a los alumnos más preparados y amenora las posibilidades de aquéllos con mayores problemas.

Aunque si bien es cierto que a veces después de haber invertido tiempo, esfuerzo y dedicación en los estudiantes, los resultados en su desempeño no son favorecedores, para los docentes se convierte en sentimientos de frustración y hacen que nuestras expectativas hacia ellos disminuyan. Por ello, es necesario que como docentes hagamos constantemente terapias mentales en donde recordemos todo el potencial que cada ser humano tiene y con ello direccionemos pensamientos y expectativas altas hacia nuestros estudiantes. Porque si desde el comienzo pensamos que nuestros estudiantes no son capaces esto tendrá un efecto negativo en nuestra conducta lo que se convertirá en un efecto significativo en el rendimiento del estudiante.

En relación a las emociones experimentadas en el aula, toda aquella persona que haya estado frente a un grupo sabrá que los docentes experimentamos una abanico de sentimientos. Por lo tanto, es preciso conocer estrategias de regulación o autocontrol de emociones, para que se trabaje en un entorno de estabilidad emocional y las emociones negativas no se traduzcan en conductas negativas en el aula. Además, es imperativo recordar que fuera del salón de clases, somos hijos, hermanos o padres y que si nos sentimos realizados y felices, se logrará un equilibrio entre nuestra vida personal y profesional.

Finalmente, se ha hecho evidente que el factor socioafectivo en el salón de clases es importante toda vez que comprendamos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solamente de lenguas extranjeras, los factores cognitivos no son los únicos a tomar en cuenta sino también los afectivos. Porque cada estudiante es único y especial y el aprender es un proceso que se vuelve más accesible si se realiza de la manera más armoniosa y amorosa posible.

4.5. Sugerencias pedagógicas

Como producto final de esta investigación se han enlistado algunas sugerencias pedagógicas para aquellos docentes que deseen implementar las estrategias didácticas socioafectivas en su aula escolar.

1. Creer en el desarrollo afectivo y social del proceso de enseñanza-aprendizaje

En este sentido, se sugiere que el docente este plenamente convencido de la importancia de los factores afectivos y sociales en el desempeño escolar de los estudiantes. Es importante que se les dé el valor necesario a las emociones experimentadas dentro del aula. Además, de tener una actitud flexible y amorosa ante los estudiantes. Asimismo, cabe señalar que el docente tenga una actitud de servicio y principalmente no sentirse superior a nadie.

2. Tomar en cuenta las diferencias individuales

En este caso, es imprescindible comprender que cada estudiante es un ser único que trae consigo experiencias previas. Es importante reconocer los estilos y ritmos de aprendizaje para proporcionar metodologías que se adapten a las necesidades educativas de los estudiantes.

El reconocimiento de las diferencias individuales nos ayuda como docentes a ver de diferentes perspectivas el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Y nos ayuda a que ofrezcamos una variedad de actividades pedagógicas que le ayuden al estudiante a construir su propio aprendizaje.

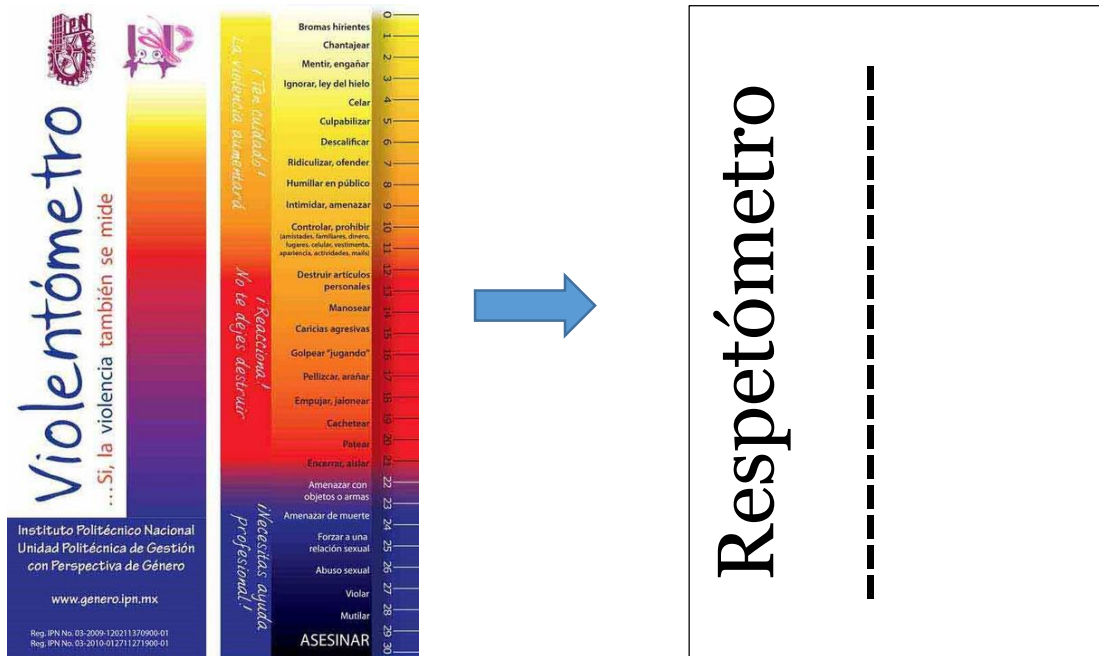
3. Establecimiento de normas y reglas de disciplina

Hacer énfasis en el establecimiento de las normas y reglas de disciplina en el aula desde el principio de la intervención pedagógica, es un aspecto primordial para el manejo efectivo y control de grupo. Cabe señalar que las estrategias didácticas socioafectivas no se traducen en que el docente sea dócil o sumiso, sino es una forma en que el docente sea visto como autoridad respetada y querida y no como una autoridad temida e impuesta.

4. Fomentar los valores morales en clase

Hoy en día, los valores morales han perdido su importancia y tristemente a veces no son enseñados en el seno familiar. Es por ello que es significativo que los estudiantes estén expuestos a ellos durante las actividades que se implemente en la clase. En este estudio se implementaron varias dinámicas entorno a este tema. Sin embargo, dos de ellas son las que aquí se expone.

La primera como parte de prevención ante los hechos sobre la violencia física que tanto hombres como mujeres experimentan, es importante presentar el Violentómetro, en donde el docente sensibilice a los estudiantes y plasme situaciones donde se sientan identificados. A partir de la presentación del Violentómetro es imperativo realizar, conjuntamente con los estudiantes, el Respetómetro, en donde se plasmen las acciones positivas que reemplacen a las acciones negativas.



Esta actividad es muy importante para que ayudemos a los estudiantes a identificar o salir de situaciones de violencia que puedan estar viviendo en su día a día. También, esta actividad ayuda a estar más consiente de los problemas que pueden estar pasando alrededor con nuestros familiares o amistades.

Una actividad en donde se pueda practicar la comprensión lectora, puede ser el implementar la leyenda de los dos lobos. Con esta actividad los estudiantes pueden razonar la importancia que tiene tomar decisiones y las consecuencias que traen consigo cuando se hace de manera correcta e incorrecta.

Esta leyenda aporta muchos sabios consejos que ayudarán al estudiante a reflexionar sobre su día a día. Es importante recordar que como docentes tenemos la responsabilidad de educar para la vida, formar estudiantes con valores que puedan poner en práctica en su vida cotidiana.

Two Wolves

An old Grandfather said to his grandson, who came to him with anger at a friend who had done him an injustice, Let me tell you a story.

"I too, at times, have felt a great hate for those that have taken so much, with no sorrow for what they do. But hate wears you down, and does not hurt your enemy. It is like taking poison and wishing your enemy would die. I have struggled with these feelings many times.

He continued, "It is as if there are two wolves inside me.

One is good and does no harm. He lives in harmony with all around him, and does not take offense when no offense was intended. He will only fight when it is right to do so, and in the right way. But the other wolf, ah! He is full of anger. The littlest thing will set him into a fit of temper. He fights everyone, all the time, for no reason. He cannot think because his anger and hate are so great. It is helpless anger, for his anger will change nothing.

Sometimes, it is hard to live with these two wolves inside me, for both of them try to dominate my spirit."

The boy looked intently into his Grandfather's eyes and asked, "Which one wins, Grandfather?"

The Grandfather smiled and quietly said, "**The one I feed.**"

5. Establecimiento de equipos de trabajo

Como se ha mencionado previamente, el trabajo en equipo es una fuente para promover las relaciones interpersonales. Esta sugerencia pedagógica refiere a que el docente sea quien establezca los equipos de trabajo para evitar que los estudiantes socialicen con los mismos compañeros y la posibilidad de establecer lazos afectivos con el grupo entero disminuya. Algunas formas de agrupar a los estudiantes:

- Por fechas de nacimiento
- Mediante juegos
- Enumerándolos
- Por gustos afines

6. Sé paciente

Un atributo que los estudiantes agradecen es que el docente sea paciente. Tener paciencia ante las diversas situaciones problemáticas que surgen en el aula, es altamente necesaria para evitar conductas negativas que lastimen los sentimientos de los estudiantes. También, cuando se demuestra paciencia y comprensión ante el desempeño académico del estudiante es un factor que lo motiva y puede convertirse en una mejora en el aprendizaje.

Finalmente, esta investigación abordó diferentes factores de orden didáctico, curricular, psicológico, afectivo, metodológico y social que intervienen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En este sentido, esta investigación tuvo como objetivo implementar estrategias didácticas socioafectivas en el proceso de enseñanza del inglés para promover un clima escolar propicio para el aprendizaje, cuyos resultados demostraron que el empleo de estrategias didácticas socioafectivas pueden ser necesarias dentro del salón de clases porque estimula aspectos afectivos y sociales del estudiante y se generan climas escolares afectivos que propician mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes. El estudio puede contribuir ampliamente a la formación actual de los docentes de lenguas, además contribuye a la implementación de técnicas de enseñanza que ayuden a formar estudiantes íntegros consientes de ellos mismos y del mundo que le rodea.

REFERENCIAS

- Aignerren, M. (2012). La Técnica de Recolección de Información mediante los Grupos Focales. *Revista Electrónica la Sociología en sus escenarios*. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/1611/1264>
- Alonso, J. (1992). *Motivar en la Adolescencia. Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Anguera, M. (1992). *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. España: Cátedra.
- Artavia, J. (2005). Interacciones Personales entre Docentes y Estudiantes en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje: Un Estudio De Caso. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9142/17513>
- Asghar, A (2010). Reciprocal Peer Coaching and its Use as a Formative Assessment Strategy for First Year Students Assessment and Evaluation. *Higher Education*, 35(4).
- Assman, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación. Hacia una Sociedad Aprendiente*. (Trad. Alberto Villalba). Madrid: Narce S.A. de Ediciones.
- Badia. A., Meneses, J. y Monereo, C. (2014). University Teachers' Affective Dimension about their Teaching: an Exploration through the Semantic Differential Technique. *Universitas Psychologica*, 13(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64730432014>
- Baron, R., Tom, D. y Cooper, H.(1984). *Social Class, Reace and Teacher Expectancies*. N.J.: Hillsdale.
- Blanco, N. y Alvarado, M. (2005). Escala de Actitud hacia el Proceso de Investigación Científico Social. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 537-544. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/280/28011311.pdf>

- Brophy, J. y Evertson, C. (1977). *Teacher Behaviors and Student Learning in Second and Third Grades*. En Borich, G. (ed.). *The appraisal of teaching: Concepts and process*. Reading: Addison-Wesley.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. (2nd Ed). UK: Oxford University Press.
- Canul, J. (2013). Técnicas de Evaluación Laboral. *Sociograma, Entrevista, Observación*. Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/tecnicas-de-evaluacion-laboral-sociograma-entrevista-observacion/>
- Carretero, M. (2005). *Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje del Adolescente*. Buenos Aires: FLACSO ARG.
- Celce-Murcia, M. (2007). *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*. The Netherlands: Springer.
- Cenoz, J. (1993). Diferencias Individuales en la Adquisición del Inglés. *Revista Española De Lingüística Aplicada*, (9), 27-35. Recuperado De <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308209>
- Centro Virtual Cervantes (2017). *Aprendizaje de Segundas lenguas*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje_segundas.htm 2017
- Centro Virtual Cervantes (2017). *Enseñanza de Segundas Lenguas*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enseanzas_egleng.htm
- Centro Virtual Cervantes (2017). *Planificación de clases*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/planificacio_nclases.htm
- Cook, T. y Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Ran McHally.

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. España: McGraw Hill
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. (2nd Ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuevas, R. (2017). Percepción del rol de Factores Socioafectivos en el Aprendizaje de L2 en Estudiantes de Pedagogía en Inglés. *Repositorio Digital*. Recuperado de <http://repositoriodigital.ucsc.cl/bitstream/handle/25022009/1243/Roberto%20Cuevas%20Vera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. México, DF.: Trillas.
- Delors, J. (1994). *La Educación Encierra un Tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. (2da. Ed). México: McGrawHill.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: individual differences in second language acquisition*. UK: L. Erlbaum.
- EcuRed (2017). Observación. Recuperado de <https://www.ecured.cu/Observaci%C3%B3n>
- Fernández, O. (2006). Procesos Socio-Afectivos Asociados al Aprendizaje y Práctica de Valores en el Ámbito Escolar. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(1), 63-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3351025>
- Fernández, O. y Petra, E. (2010). Procesos Socio-Afectivos Asociados al Aprendizaje y Práctica de Valores en el Ámbito Escolar. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 12(1), 63-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3351025>

Fleitas, A., Zamponi, R. (2000). El diario, un Instrumento para la Construcción de los Saberes Sociales. *Comunicar*, 15, 184-191. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/158/15801528.pdf>

Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. (5th edition). London: SAGE.

García, A. (2008). *Motivación individual*. Recuperado de: http://grupos.emagister.com/documento/administracion_motivacion_y_organizacion_/1048-38669

García, B. (2009). Las Dimensiones Afectivas de La Docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1-14. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/int71.htm>

García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Escolar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0), online.

García, M. (2005). *Llegar y Permanecer en la Universidad*. Trabajo presentado en 17 el Curso de Doctorado: "Orientación para la carrera. Inicios, funciones y desarrollo". Dentro del Programa: Orientación para la carrera. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.

Ginsberg, S. (2007). Teacher Transparency: What Students Can See From Faculty Communication. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 4(1). Recuperado De: <http://www.jcal.emory.edu//viewarticle.php?id=84&layout=html>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. España: Kairos.

González, R. Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, J. (1996). Una Aproximación Teórica al Concepto de Metas Académicas y su Relación con la Motivación Escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=4>

Good, T. y Findley, M. (1984). Sex Role Expectations and Achievement. En J. B. Dusek, V. C. Hall y W. J. Meyer (Eds.). *Teacher expectancies*. Hillsdale: Erlbaum.

- Gottberg de Noguera, E., Noguera, G. y Noguera, M. (2012). El Aprendizaje Visto desde la Perspectiva Ecléctica de Robert Gagné y el Uso de las Nuevas Tecnologías en Educación Superior. *Universidades*, 53, 50-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37331092005.pdf>
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics*. England: Oxford University Press.
- Harmer, J. (1998). *How to Teach English*. England: Addison Wesley Longman
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=355>
- Herrera, J. (2009). La Distribución de los Pupitres en el Aula De Clase. *Pedagoviva*. Recuperado de <https://pedagoviva.wordpress.com/2009/08/03/la-distribucion-de-los-pupitres-en-el-aula-de-clase-javier-herrera-cardozo-bogota-mayo-2009/>
- Hettie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Recuperado de <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>
- Ibarra, G. (2013). Ética de la Enseñanza. *Reencuentro: El Cambio De Época En La Educación Superior*.
- Ibarrola, I. (2010). *Adaptación del Libro de Juan Vaello Orts*. Editorial Graó. Recuperado de <http://competenciasemocionalesdocentes.blogspot.mx/>
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New Insights From Collaborative Learning for an EFL Classroom, *The Modern Language Journal*, 94(2), 278-292. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2010.01021.x
- Kawulich, B. (2005). La Observación Participante como Método de Recolección de Datos. *Forum: Investigación social cualitativa*, 6(2).

- Larsen-Freeman, D. (2010). *Techniques and Principles in Language Teaching*. NY: Oxford University Press. Second Edition.
- Larsen-freeman, D. y Long, H. (1991). *An Introduction To Second Language Acquisition*. London: longman.
- Lasagabaster, D. (2001). La observación de la clase de l2. *Revista de psicodidáctica*, 11.
- Lee, J. y Van Pattern, B. (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*. USA: McGraw-Hill Education.
- Littlewood, W. (2008). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
- López, N. y Sánchez, L. (2010). El aburrimiento en clases. *Procesos Psicológicos y Sociales*. 6(1-2), 1-43.
- Macdonald, J. (2003). Assessing online Collaborative Learning: Process and Product. *Computers & Education*, 40, 377-391.
- Madrid, D. (2010). *El Contexto Social del Alumnado y su Relación con el Rendimiento En Lengua Extranjera*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 519-533.
Recuperado de http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Contexto%20social%20y%20rendimiento_L%20Quereda.pdf
- Marzano, R. (2000). *Dimensiones de aprendizaje (Luis Felipe Gómez, trad)*. México: ITESO
- Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones en el Aprendizaje (Hector Guzmán Gutiérrez, trad)*. México: ITESO.
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una Segunda Lengua. *Centro Virtual Cervantes*.
Recuperado De https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- Mc Combs, B. y Whisler, J. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass.

- McCroskey, J. y Richmond, V. (1992). *Increasing Teacher Influence through Immediacy*. En V. P.
- Méndez, M. (2015). *Emotions reported by English language teaching major students in Mexico*. México: Universidad de Quintana Roo.
- Méndez, M., Marín, A., Hernández, M., Peña, A. y Negrete, M. (2012). *Emotional Experiences Inventory*. México: Universidad de Quintana Roo.
- Méndez, M. (2011). *Emotion and Language Learning: An Exploration of Experience and Motivation In A Mexican University Context*. (Tesis de doctorado). Universidad de Nottingham, United Kingdom.
- Moffett, J. y Wagner, B. (1992). *Student-centered language arts, K-12*. Portsmouth: Cook Publishers Heinemann.
- Myers, D. (2004). *Theories of Emotion. Psychology*. New York: Worth Publishers.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y algunas Consideraciones de su Importancia en el Ámbito Educativo. *Revista educación*, 33(2), p. 153-170. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>
- Nicol, D. (2010). From Monologue To Dialogue: Improving Written Feedback Processes In Mass Higher Education, Assessment & Evaluation. *Higher Education*, 35(5).
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Orienta Creativa (2013). *La Profecía Autocumplida en el Aula*. Recuperado de <http://orientacreativa.blogspot.mx/2013/06/la-profeca-autocumplida-en-el-aula.html>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson educación
- Porlan, J. (2000). *El Diario como Instrumento para Detectar Problemas y Hacer Explícitas las Concepciones en: el Diario del Profesor. un Recurso para la Investigación en el Aula*. (7ma. Edición). Sevilla: Díada Editora.
- Rahman, J. (2002). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Reynolds, L. (2013). *Giving Student Feedback: 20 Tips To Do It Right*. Recuperado de: <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/giving-student-feedback/#ixzz2lwrzfThN>.
- Riviere, E. (1989). Técnica de Observación en la Técnica de Grupo Operativo. *Ilusión Grupal*, 2.
- Rocca, K. (2004). College student attendance: Impact of instructor immediacy and verbal aggression. *Communication Education*, 53 (2), 185-195.
- Rodríguez, H. (2014). Ambientes de Aprendizaje. *Ciencia huasteca*, 2(4). Recuperado de. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>
- Rompelmann, L. (2002). *Affective Teaching*. Lanham: University Press of America , Inc.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intelectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sánchez, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*,5, p. 54-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>
- Sandín, M. (2003). *La investigación-acción. Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España: Mc Graw Hill.

- Sansone, C. y Thoman, D. (2005). Does what we feel affect what we learn? Some answers and new questions. *Learning and Instruction*, 15(5), 507-515. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.015
- Schumann, J. (1994). Where is Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Seaver, W. (1973). Effects Of Naturally Induced Teacher Expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 333-342.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa de estudios bachillerato tecnológico. Recuperado de <http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/2013-07-03-15-41-10/category/44-ingles?download=198:ingles-v>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Planes de clase*. Recuperado de http://www.dee.edu.mx:8080/piad/resource/pdfp/Plan_de_clase.pdf
- Shrum, J. y Glisan, E. (2015). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. 4th Ed. USA: Heinle
- Sinclair, B. (2006). *Humanistic Approaches to Language Teaching*. Nottingham: The University of Nottingham.
- Stringer, E. (2014). *Action Research*, (4th edition). London: SAGE
- Sullivan, P. (2000). *Playfulness as Mediation in Communicative Language Teaching in a Vietnamese Classroom*. In J. P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP.
- Underwood, M. (1989). *Teaching English*. London: Longman.
- Ur, P. (1992). *Discussion that work*. Australia: Cambridge University Press
- Urquijo, G. (1997). *Adolescencia y Teorías del Aprendizaje. Fundamentos*. Documento Base. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Valle, A. y Núñez, J. (1989). Las Expectativas del Profesor y su Incidencia en el Contexto Institucional. *Revista de Educación*, 290, 293-319.

Van Manen, M. (1998). *El Tacto En La Enseñanza: El Significado De La Sensibilidad Pedagógica*. España: Paidós Ibérica

Van Manen, M. (2004). *El Tono en la Enseñanza: El Lenguaje en la Pedagogía*. España: Paidós Ibérica

Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La Socialización en la Escuela. Una Perspectiva Etnográfica*. Barcelona: Paidós.

Villareal, T. (2000). *El Maestro: Apuntes para una Teoría Psicolingüística sobre la Interacción Educativa*. Cali: Universidad del Valle.

Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wingate, J. (1993). *Getting Beginners to talk*. London: International Book Distributor Ltd

ANEXOS

Anexo 1



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas



Proyecto de Investigación: Estrategias Didácticas Socioafectivas en el Proceso de Enseñanza del Inglés para Promover un Clima Escolar Positivo Propicio para el Aprendizaje

LEI Nayeli Guadalupe Hernández Roque

ESCALA LIKERT

INVENTARIO DE EXPERIENCIAS EMOCIONALES

Tomado y adaptado del diseño original realizado por: Mariza G. Méndez López, Alfredo Marín Marín, María Isabel Hernández Romero, Argelia Peña Aguilar y Magnolia Negrete Cetina

Estimado Estudiante:

Este cuestionario fue diseñado para saber de qué manera tus experiencias emocionales pudieran influir, en tu proceso de aprendizaje del inglés. Por favor, nota que esta no es una evaluación de qué tan buen estudiante eres, sino más bien, es una forma de conocer más a profundidad los factores que influyen en tu motivación al aprender inglés.

Instrucciones: Lee la oración y escoge una respuesta encerrando con un círculo el número (del 1 al 4 abajo) que más se aplique a lo que experimentas en cada una de las situaciones descritas. Por favor, revisa la forma de responder abajo y sólo informa lo que realmente experimentas ante una situación dada al aprender inglés.

1 = Casi nunca. 2 = Pocas veces. 3 = Muchas veces. 4 = Casi siempre.

Sección I: Enfoque de retroalimentación				
1. Me desmotiva cuando el maestro es descortés (hace gestos o dice palabras) cuando cometo algún error.	1	2	3	4

2. Me siento más seguro y contento cuando el maestro me felicita o alaba mi desempeño.	1	2	3	4
3. Me siento cohibido y apenado cuando el maestro(a), dice delante de todo el grupo que algo hice mal.	1	2	3	4
4. Me siento motivado a prestar atención y participar en clase cuando el maestro(a) se muestra comprensivo(a) ante mis errores.	1	2	3	4
5. Me gusta cuando el maestro nos respeta y nos corrige de manera amable.	1	2	3	4
Sección II: Ambiente de aprendizaje.				
1. Me agrada cuando el maestro se mueve alrededor del salón para dar su clase.	1	2	3	4
2. Me siento relajado(a) cuando el maestro me sonrío.	1	2	3	4
3. Aprendo más cuando el maestro(a) es afectuoso, amable y comprensivo.	1	2	3	4
4. Me cohiben los gestos y actitudes negativas del maestro(a) y aunque sepa la respuesta no participo en clase.	1	2	3	4
5. Me agradan las clases cuando son dinámicas.	1	2	3	4
6. Me motiva el participar en clase cuando me gustan los temas.	1	2	3	4
7. Me motiva a participar cuando el maestro(a) crea un ambiente de clase amigable y cómodo.	1	2	3	4
8. Me motiva a aprender cuando mis maestros de inglés muestran entusiasmo al dar sus clases.	1	2	3	4
9. Me da alegría el ver que mi maestro(a) de inglés no tenga favoritos en el salón de clases y nos trata a todos de manera igual.	1	2	3	4
10. Me desmotiva cuando el maestro se enoja fácilmente.	1	2	3	4
Sección III: Relaciones interpersonales.				
1. Me siento seguro al realizar actividades con compañeros con los que me llevo bien.	1	2	3	4
2. Me siento dispuesto a participar en la clase de inglés porque el maestro siempre me pone atención.	1	2	3	4
3. Me siento seguro(a) y relajado(a) al trabajar en parejas o grupos sin estar frente a todo el grupo.	1	2	3	4
4. Aprendo más cuando me cae bien el maestro y se lleva bien con nosotros.	1	2	3	4
5. Me siento motivado cuando el maestro me toma en cuenta en la planeación de actividades.	1	2	3	4

Anexo 2



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas



Proyecto de Investigación: Estrategias Didácticas Socioafectivas en el Proceso de Enseñanza del Inglés para Promover un Clima Escolar Positivo Propicio para el Aprendizaje

Observación Participante-Diario del profesor

Nombre: Nayeli Guadalupe Hernández Roque

fecha:

Ejemplos de Preguntas en las entradas de la Observación Participante

¿Cómo me he sentido?

¿Cómo ayudan las conductas verbales y no verbales positivas para promover un aprendizaje significativo?

¿De qué manera el trabajo en equipo fomenta relaciones interpersonales en los estudiantes?

¿De qué manera la retroalimentación positiva promueve una mejora en el desempeño escolar?

Como docente, ¿Cuál es mi reflexión acerca del uso de estrategias didácticas socioafectivas?

Anexo 3



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas



Proyecto de Investigación: Estrategias Didácticas Socioafectivas en el Proceso de Enseñanza del Inglés para Promover un Clima Escolar Positivo Propicio para el Aprendizaje

Diario de Reflexión del Estudiante

Nombre:

Fecha:

1. ¿Te gustaron las actividades realizadas hoy? Si o no ¿Por qué?
2. ¿Te motiva a aprender la actitud que toma la maestra en clase? ¿Por qué?
3. Al trabajar en equipo, ¿Sientes que aprendes más y mejor? ¿Por qué?
4. ¿Crees que te llevas mejor con tus compañeros si trabajan en equipo? ¿Por qué?

Anexo 4



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas
Proyecto de Investigación: Estrategias Didácticas
Socioafectivas en el Proceso de Enseñanza del Inglés para
Promover un Clima Escolar Positivo Propicio para el Aprendizaje



Formato de Observación Externa

Nombre del observador:

Fecha:

Hora:

Estrategias socioafectivas del docente			
	SI	NO	¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Qué estrategias?
La docente muestra estrategias verbales y no verbales que establezcan un clima escolar afectivo			
La docente propicia actividades donde se establezcan relaciones interpersonales entre estudiantes y docente-estudiante			
La docente utiliza estrategias para reducir el filtro afectivo y establecer un ambiente de confianza			
La docente emplea estrategias durante la clase para la promoción de un aprendizaje significativo			
La docente retroalimenta (elogia o corrige) positivamente a los estudiante			
La docente emplea estrategias afectivas despues de la clase			

Otros comentarios:

Anexo 5



Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de lenguas Campus Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas



Proyecto de Investigación: Estrategias
Didácticas Socioafectivas en el Proceso de Enseñanza del Inglés para
Promover un Clima Escolar Positivo Propicio para el Aprendizaje

Guía de preguntas para grupos focales

Moderador:

fecha y hora:

Guía de preguntas para grupos focales

1. ¿Cómo describirían sus clases de inglés?
2. ¿Cómo te has sentido al recibir clases de inglés?
3. ¿Cómo te has sentido al trabajar con tus compañeros?
4. ¿Cómo te has sentido la actitud de la profesora en clase?
5. ¿Cómo podrías mejorar la clase de inglés?

Anexo 6



Universidad Autónoma de Chiapas Facultad de Lenguas Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas



Proyecto De Investigación: Estrategias Didácticas
Socioafectivas en el Proceso de Enseñanza del Inglés para
Promover un Clima Escolar Positivo Propicio para el Aprendizaje

Primer plan de clase

Nombre de la institución CECyTECH “Las Granjas”	Lugar y Fecha: 01 de febrero de 2018	Duración de la clase: 50 minutos
Docente: Nayeli Guadalupe Hernández Roque		
Nivel: Bachillerato Ventas	Grado: segundo semestre	Área:
No. de estudiantes: 36		
Nivel de inglés: básico		
Edad: 15-16 años		
Lengua Materna: Español		Lengua meta: Inglés
Tema: It's better! (Introducción a los comparativos)	Objetivo: Implementar estrategias didácticas socioafectivas en el proceso de enseñanza del inglés para fomentar un clima escolar propicio para el aprendizaje.	Competencia a desarrollar: El estudiante sea competente al pedir ayuda, dar información, comprender pequeños textos, entender instrucciones, partes de una conversación y escribir pequeños textos.
Valor moral de la clase: Respeto	Objetivo: Que el estudiante mediante actividades en clase pueda reflexionar sobre las ventajas del valor del respeto hacia sus compañeros, hacia el docente y hacia él	

mismo. Que el fomento de valores positivos contribuya al desarrollo del estudiante y a la formación de estudiantes comprometidos con la sociedad.

Conocimientos previos:

Saludos, despedidas, decir y preguntar por información personal.

Problemas anticipados y posibles soluciones:

Los estudiantes no quieran interactuar con la maestra-compañeros/ motivar mediante palabras o gestos.

Los estudiantes no entiendan las actividades en clase/reformular y modelar las instrucciones.

Los estudiantes no recuerden como presentar su información personal/hacer un pequeño repaso para activar los conocimientos.

PLAN DE CLASE

<p align="center">P R E</p>	<p align="center">○ Verificar los materiales de la clase</p>				
<p align="center">Tiempo</p>	<p align="center">Activación de enseñanza-aprendizaje</p>	<p align="center">Procedimiento</p>	<p align="center">Estrategias Didácticas Socioafectivas</p>	<p align="center">Propósitos</p>	<p align="center">Material</p>
<p>INICIO 7:50 AM 5 min</p>	<p>Saludar a los estudiantes, presentarme</p>	<p>La T saluda a los Ss, se presenta.</p>	<p>-Conductas no verbales de cercanía: moverse alrededor del salón, expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, moverse alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los Ss, hacer contacto visual. -Mantener expectativas altas -Recibir a los Ss en la puerta del salón -Demostrar cortesía/respeto</p>	<p>Familiarizarme con los estudiantes. Establecer relaciones interpersonales con ellos. Hacer sentir a los Ss aceptados por T y compañeros. Reducir el filtro afectivo</p>	<p align="center">No</p>
<p>10 min</p>	<p>Activación de conocimientos previos</p>	<p>T pedirá a los Ss que pasen a escribir en el pizarrón algunas palabras que recuerden sobre adjetivos</p>	<p>-Demostrar cortesía/respeto -Conductas no verbales de cercanía: moverse alrededor del salón, expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, moverse</p>	<p>Activar los conocimientos previos del estudiante y utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes</p>	<p align="center">Marcadores, pizarrón</p>

			<p>alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los Ss, hacer contacto visual, movimiento corporal positivo</p> <p>-Retroalimentar de manera positiva: elogios</p> <p>-Modelar instrucciones</p>		
5 min	Agrupamiento de estudiantes	<p>T menciona los meses del año y conforme a su fecha de cumpleaños, los Ss se van colocando en fila</p> <p>El docente realiza la actividad enfatizando el valor del respeto a los estudiantes.</p>	<p>Demostrar cortesía/respeto</p> <p>-Conductas no verbales de cercanía: moverse alrededor del salón, expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, moverse alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los Ss, hacer contacto visual, movimiento corporal positivo</p> <p>-Trabajo en equipo</p> <p>-Fomentar la integración de los Ss</p>	<p>Que los estudiantes establezcan relaciones interpersonales con sus compañeros</p> <p>Fomentar la integración y aceptación entre estudiantes</p>	No

<p>15 min</p>	<p>Dinámica de presentación de los estudiantes</p> <p>Presentación de vocabulario</p>	<p>La T proyecta imágenes (adjetivos demostrativos de respeto, amabilidad, cortesía, etcétera)</p> <p>1. En equipos los Ss preparan una pequeña presentación</p> <ul style="list-style-type: none"> Ss dirán su nombre y se describirán con uno de los adjetivos colocados en el pizarrón. 	<p>-Conductas no verbales de cercanía: moverse alrededor del salón, expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, moverse alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los Ss, hacer contacto visual, movimiento corporal positivo.</p> <p>-Equidad de participación</p> <p>-Retroalimentar de manera positiva</p>	<p>Establecer relaciones interpersonales con los Ss</p> <p>Hacer sentir a los Ss aceptados por T y compañeros.</p> <p>Reducir el filtro afectivo</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Proyectos</p> <p>Computadora</p> <p>Archivo de imágenes</p>
<p>10 min</p>	<p>Práctica de vocabulario (Matching)</p>	<p>T da a los Ss una hoja de trabajo, en donde relacionan el dibujo con el adjetivo en inglés.</p>	<p>-Reforzamiento de la conducta</p> <p>-Mantener un comportamiento equitativo en la oportunidad de respuesta</p> <p>-Variar lo elementos de la tarea</p> <p>-Relacionar el contenido de la tarea con sus experiencias</p> <p>-Demostrar cortesía/respeto</p> <p>-Conductas no verbales de cercanía: moverse alrededor del salón, expresiones</p>	<p>Fomentar el atractivo intrínseco de las tareas de aprendizaje.</p> <p>Que por medio de las actividades variadas, los Ss se motiven al aprender la lengua</p>	<p>Worksheets, marcadores</p>

			<p>faciales y gesticulaciones de agrado, moverse alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los Ss, hacer contacto visual.</p> <p>-Retroalimentar el desempeño escolar</p>		
10 min	Repaso de la clase	<p>T pide a distintos Ss que resuman lo visto en clase.</p> <p>Un Ss da una conclusión sobre el valor del respeto</p>	<p>-Demostrar cortesía/respeto</p> <p>-Retroalimentar a los Ss</p> <p>-Conductas no verbales de cercanía: moverse alrededor del salón, expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, moverse alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los Ss, hacer contacto visual.</p>	Permitir al alumno formar una visión sintética e integradora de la clase	Marcadores, pizarrón
CIERRE 8:40 AM	Cierre de la clase	T dice adiós y desea un buen día	-Reducir el estrés	Despedirse y desear un buen día	No
Comentarios del docente: Ss: Estudiantes PPT: Power Point T: Teacher					

Anexo 7

Formulario de consentimiento informado para padres de familia y estudiantes

Estimado padre/madre o tutor,

Soy estudiante del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), a través de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Estoy realizando un estudio sobre las estrategias didácticas socioafectivas en el proceso de enseñanza del inglés para promover un clima escolar positivo propicio para el aprendizaje como requisito para obtener mi grado de Maestría en Didáctica de las Lenguas. El objetivo del estudio es implementar estrategias didácticas socioafectivas en el proceso de enseñanza del inglés para promover un clima escolar positivo propicio para el aprendizaje. De manera atenta, solicito su autorización para que su hijo(a) participe voluntariamente en esta investigación.

El estudio es de carácter cualitativo y tiene un diseño de investigación-acción, el cual, se divide en dos ciclos (octubre-noviembre 2017 y febrero-marzo 2018). La participación de su hijo consiste en lo siguiente:

- Responder cuestionarios (Escala Likert)
- Participar en grupos focales o entrevistas
- Figurar en fotografías
- Escribir en los diarios de aprendizaje

La participación es voluntaria y anónima. Usted y su hijo(a) tienen el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo en términos de su integridad como estudiante. No es posible prometer beneficios inmediatos. Sin embargo, los resultados de esta investigación podrían, eventualmente, ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje y enseñanza de los involucrados y futuros estudiantes.

Almacenamiento de los datos para la confidencialidad del proyecto

Los grupos focales o entrevistas y las clases de inglés realizadas por la investigadora serán videograbadas. En algunas ocasiones los estudiantes figurarán en fotografías. Esta investigación preservará la confidencialidad de su identidad y usará los datos con propósitos únicamente profesionales, codificando la información y manteniéndola en archivos seguros. Solo los investigadores tendrán acceso a esta información. En ningún caso se identificarán personas individuales. Los resultados grupales estarán disponibles en la Facultad de Lenguas (UNACH) si así desea solicitarlos.

Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación se puede comunicar conmigo al correo electrónico nayehdzroq@gmail.com o con mi directora de investigación la Dra. María Eugenia Culebro Mandujano, Directora General de Investigación y Posgrado de la UNACH, al correo electrónico dgip@unach.mx.

Nombre de la investigadora y responsable de la conducción de las actividades de investigación

Licenciada en Enseñanza del Inglés Nayeli Guadalupe Hernández Roque.

Si desea que su hijo participe, favor de llenar el talonario de autorización y devolver a la investigadora.

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento de arriba. La investigadora me ha explicado el estudio. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) _____, participe en la investigación de Nayeli Guadalupe Hernández Roque sobre Estrategias Didácticas SocioAfectivas para un Aprendizaje Significativo del Inglés. He recibido copia de este procedimiento.

Nombre y firma de Padre/madre o tutor

Fecha